

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 43 (96)

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. 43 (96). – 600 с.

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

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

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, професор А. О. Монаєнко

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

Заступник головного редактора:

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

Члени редакційної колегії:

доктор 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

М. Д. Дяченко

доктор психологічних наук, доцент

В. В. Зарицька

доктор педагогічних наук, доцент

Є. А. Захаріна

Члени іноземної редакційної колегії:

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 1 від 30 вересня 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. 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>В. М. ЛЕВАШОВА</i> ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (60–90-ті рр. ХХ ст.).....	10
<i>Е. В. ЛЕЩЕНКО</i> ОСВІТНІ НОВАЦІЇ М. КОРФА В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ЖІНОК.....	17
<i>ЛЯО ЦАЙЧЖИ</i> АНАЛІЗ ІДЕЙ ДРЕВНЕКИТАЙСКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ О СПОСОБАХ УКРЕПЛЕННЯ ЗДОРОВ'Я ЧЕЛОВЕКА.....	27
<i>С. Е. ЛЯТУРИНСЬКА</i> ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ Ч. В. ЕЛІОТА У КОМІТЕТІ ДЕСЯТИ	32
<i>С. І. НІКУЛЕНКО</i> СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ПОРЕВОЛЮЦІЙНІ РОКИ.....	40
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>О. М. АКІМОВА, О. В. КУЗНЕЦОВА</i> НАПРЯМИ САМООСВІТИ У ХОДІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	46
<i>І. П. АНОСОВ</i> МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В ЄДНОСТІ І РІЗНОМАНІТТІ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ	52
<i>І. В. АПРЄЛЄВА</i> ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУТЬ, ПОКАЗНИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ	58
<i>Л. В. БАХМАТ</i> РОЛЬ САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	66
<i>О. В. ВАРЕЦЬКА</i> РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ ПРОЦЕСІ.....	73
<i>В. А. ВОЛКОВА, Т. О. ЧЕСНЯК</i> РОЛЬ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	82
<i>О. А. ГОРОВЕНКО</i> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	89
<i>Я. В. ГУР'ЄВА</i> ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	97
<i>І. Д. ДАВИДЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	104

<i>О. О. ДЕХТЯРЬОВА, Л. І. ПРОКОПЕНКО, В. А. ТЕТЬОРКІНА</i> РОЗВ'ЯЗАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ РІДНОГО КРАЮ В ХОДІ РОЗРОБКИ ПІЗНАВАЛЬНИХ МАРШРУТІВ У ПРИРОДУ ПРИ ПРОВЕДЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ З ПРИРОДОЗНАВСТВА І КРАЄЗНАВСТВА В ХАРКІВСЬКІЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ АКАДЕМІЇ.....	109
<i>О. В. ДОВГИЙ</i> ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	115
<i>В. І. ЖИГІРЬ</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....	122
<i>Я. В. ЗАВОРОТНА</i> ОСНОВНІ ПРИЧИНИ ТА НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВНЗ ЗА ДОПОМОГОЮ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ.....	130
<i>Л. Ю. ЗАНА</i> К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ.....	135
<i>Л. І. ІВАНОВА</i> АНАЛІЗ ЗАКОНОДАВЧОЇ БАЗИ СТАНОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ВІДХИЛЕННЯМИ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я.....	141
<i>С. С. ІЗБАШ, Т. Ф. БСЛЬЧЕВА</i>	148
ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	148
<i>Л. І. КАЗАНЦЕВА</i> ПРИНЦИП СВІДОМОГО ЗАСВОЄННЯ МОВНИХ ЯВИЩ ЯК ЗАСАДНИЧИЙ У НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОМОВНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	155
<i>Т. В. КАРАКАТСАНІС</i> СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК КРАЇНИ-ЧЛЕНА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....	161
<i>О. А. КРИВИЛЬОВА</i> КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ.....	170
<i>А. К. КУЛІЧЕНКО</i> СПЕЦИФІКА АНОТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ АНГЛОМОВНИХ ДЖЕРЕЛ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ТА ФАРМАЦЕВТІВ.....	176
<i>В. В. КУРІЛЬЧЕНКО</i> ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА В ЦЕНТРІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТИ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	182
<i>Л. А. ЛОПАТКО</i> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ.....	190
<i>Д. А. ЛЮТА</i> ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ТУРИЗМУ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	198
<i>В. А. ЛЯПУНОВА</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ТОЛЕРАНТНОСТІ.....	203

<i>Н. В. МАКОВЕЦЬКА</i> ПОРТФОЛІО ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	211
<i>І. М. МЕЛЬНИК</i> ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ЗМІСТОВА СУТНІСТЬ	218
<i>Н. В. МЕРКУЛОВА, Г. С. МІЛЬЧЕВСЬКА</i> ФУНКЦІЇ, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ МЕНЕДЖМЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	224
<i>О. А. МІЩЕНКО, О. О. ОСОВА</i> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ МУЛЬТИМЕДІЙНИМИ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ.....	230
<i>Д. О. МОВЧАН</i> РОЛЬ МЕХАНІЗМІВ ВСЕСВІТНЬОЇ МИТНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ У ЗМІЦНЕННІ ІНСТИТУЦІЙНИХ СПРОМОЖНОСТЕЙМИТНИХ АДМІНІСТРАЦІЙ	237
<i>О. В. МОНДИЧ</i> ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІМАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВІЗ АНАТОМІЇ ТА ФІЗІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ	243
<i>В. В. МОСКАЛЕНКО, Г. В. ЗАПАРЕНКО, В. О. ПРОЦИК, Н. Л. АШТАЄВА</i> ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ	252
<i>О. О. НАДТОКА</i> ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДЮСШ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЯК ОРІЄНТИР БАЗОВОЇ ПРОФЕСІЙНИЙ ОСВІТИ.....	260
<i>В. І. ОДАРЧЕНКО, Ю. Д. КОВАЛЕНКО</i> СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ	268
<i>К. В. ОЛІЙНИК</i> АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ІМПРОВІЗАЦІЯ” ТА “ПЕДАГОГІЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ” В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	274
<i>Н. В. ПИЛИПЕНКО</i> ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ	280
<i>Т. С. ПЛАЧИНДА</i> ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ЕТАПІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	288
<i>М. П. ПОКРОПИВНИЙ</i> СТАН СФОРМОВАНОСТІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МИТЦІВ	294
<i>О. В. ПОЛІЩУК, В. С. ШУМСЬКА</i> ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В НАВЧАННІ МУЗИКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	302
<i>С. В. ПОНІКАРОВСЬКА</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЛЬЩІ.....	309
<i>І. П. РЕПКО</i> ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	314
<i>Т. С. РОЗУМНА</i> ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	320

<i>Н. В. САСНКО</i> ФОРМУВАННЯ СВИТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА.....	326
<i>І. Б. СІНОДОВ</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	333
<i>Г. С. СОЗИКІНА</i> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	342
<i>О. С. СОКИРКО, В. І. КЕМКІНА</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ.....	348
<i>С. І. СТАТЬЄВ</i> МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	354
<i>О. А. СУРОВОВ</i> УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	360
<i>Л. М. СУХАЦЬКА, М. Я. ХОМИН</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ.....	367
<i>А. В. СУЩЕНКО</i> ВАЖЛИВІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ В АСПЕКТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	374
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ – ФАКТОР РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	380
<i>Р. В. СУЩЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ.....	388
<i>В. В. ТАРАСОВА, О. В. ІЛЬЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	397
<i>І. П. УПАТОВА</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	403
<i>О. В. ФОКІН</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	410
<i>К. В. ЦАРЕНКО</i> ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДЮСШ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	419
<i>Г. К. ШУЛЬ, С. П. ЯБКОВСЬКА</i> ОСНОВНІ ЕТАПИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	427
<i>А. В. ЯВТУШЕНКО</i> ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	434

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>А. А. ІВАХНЕНКО, С. М. КОКАРЕВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	439
<i>А. М. КРАМАРЕНКО</i> ЕКОЛОГО-ЦІННІСНИЙ ПОРТРЕТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	447
<i>О. Ю. ЛОСЕВА</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “ECONOMICS FOR BEGINNERS” ДЛЯ 4-Х КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	454
<i>Е. Г. САПРУНОВА</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	463
<i>Н. В. УСТИНОВА</i> ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ГІМНАЗИСТІВ НА УРОЦІ ТА В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ	469

ВИЩА ШКОЛА

<i>М. С. БАБЕШКО</i> ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....	478
<i>Л. В. БЕЗКОРОВАЙНА</i> АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	484
<i>С. М. БУЛАХ</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО ТА ДРУГОГО КУРСІВ, ЯКІ СИСТЕМАТИЧНО ЗАЙМАЮТЬСЯ АТЛЕТИЧНОЮ ГІМНАСТИКОЮ.....	489
<i>Т. А. ВОСКОВОЙНИК</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	495
<i>Т. О. ДМИТРЕНКО, С. В. КОПИЛОВА</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ АДАПТИВНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	501
<i>В. В. ЗИРКА</i> ОБУЧЕННЯ СТУДЕНТОВ В ВИСШЕЙ ШКОЛЕ: ТРАНСЛЯЦІЯ КУЛЬТУРИ І МЕНТАЛЬНОСТІ.....	509
<i>О. І. КОВНІР</i> ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ТА ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ	514
<i>С. А. КОЗИРЯЦЬКА</i> МЕТОДИКА ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНИХ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ “УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”	522

<i>В. І. МЕНЯЙЛО</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	528
<i>Л. Ф. МУЦ</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ “E-LEARNING”	537
<i>І. І. ОБЛЕС</i> ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ	543
<i>Н. В. РУКОЛЯНСЬКА</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ У ВИЩАХ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ	551
<i>Л. Л. САВЧЕНКО</i> УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ	560
<i>А. В. СИДОРУК</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН.....	566
<i>О. Л. ТЕРЬОХІНА, О. В. КИРИЧЕНКО, В. В. ГАВРИЛЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	572
<i>Т. Е. ЦЫБУЛЬСКАЯ</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	578
<i>О. О. ЧЕВИЧЕЛОВА</i> ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	586
<i>Є. Г. ШИШКОВА</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ РОЗВИТКУ СУБ’ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВНЗ.....	592

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [37.02:5](09)“19”

В. М. ЛЕВАШОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (60–90-ті рр. ХХ ст.)

У статті досліджено в історичному аспекті розвиток екологічної освіти як складової змісту дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі у 60–90-х рр. ХХ ст., а саме: екологізація змісту шкільних природничих предметів, через уведення екологічних понять, формування цілісних природничо-наукових знань, а отже, дослідження проблем екологічної освіти й виховання школярів у дусі бережливого ставлення до природи як універсальної, унікальної цінності.

Ключові слова: екологічна освіта, природничі дисципліни, екологізація змісту.

Екологічна освіта на порозі третього тисячоліття стала необхідною складовою гармонійного та всебічного розвитку підростаючого покоління, світосприйняття якого ґрунтується на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності.

Негативні зміни в природному середовищі значного прискорення набули в 60–90-х рр. ХХ ст. під впливом зростаючої виробничої потужності людства, яке опинилося на межі остаточної руйнації довкілля, та можливо самознищення. Відповіддю на ці процеси має бути збереження планети та залежить від якості екологічних знань і темпів формування екологічної свідомості та екологічної культури, що набуваються у процесі екологічної освіти молоді. Екологізація освіти була й залишається важливою складовою у змісті саме шкільних дисциплін природничого циклу – біології, географії, фізики, хімії.

Таким чином, вивчення особливостей розвитку екологічної освіти як складової змісту природничих дисциплін у загальноосвітній школі у 60–90-х рр. ХХ ст. належить до актуальних проблем загальної педагогіки та історії педагогіки.

Метою статті є дослідження в історичному аспекті розвитку екологічної освіти як складової змісту природничих дисциплін у загальноосвітній школі (60–90-ті рр. ХХ ст.).

На початку 60-х рр. ХХ ст. прийняття закону УРСР про охорону природи активізувало розробку теоретичних засад природоохоронної освіти, що виступали за цілеспрямоване формування наукових поглядів на природу, раціональне використання природних ресурсів та була передумо-

вою розвитку *екологічної освіти* підрастаючого покоління. Але питання охорони природи знайшли лише деякі відображення у навчальних програмах з географії, біології та хімії. Відсутність міжпредметних зв'язків не забезпечувало надбання школярами систематичних знань про природу, про екологічну дійсність у країні загалом. Природоохоронний матеріал подано у програмі фрагментарно. Так, у пояснювальній записці програми з географії вказано, що школярі “повинні брати участь у суспільно-корисній праці з охорони природи” [6].

Загострення негативних змін у навколишньому середовищі в умовах науково-технічного прогресу, недооцінка можливої екологічної катастрофи, переважання споживацького ставлення до природи протягом декількох десятиліть зумовили життєву необхідність у розробці та реалізації системи екологічної освіти та виховання. Отже, актуалізація питань природоохоронної освіти набула характеру однієї з провідних проблем політики й економіки.

У педагогіці 70-х рр. ХХ ст. відбулися термінологічні зміни: введено термін “природоохоронна освіта” замість поняття “природоохоронне просвітництво”, оскільки завдання школи звужувалася до пасивно просвітницької ролі, що було зовсім недостатньо в умовах розвитку науки й освіти. Ці нововведення припускали насичення змісту всіх природничо-наукових курсів сумою знань з екології.

Найбільший внесок в обґрунтування наукових засад системи природоохоронної освіти учнів зроблено групою радянських учених під керівництвом І. Зверева. Ними на початку 70-х рр. сформульовано основні принципи побудови такої системи, які було покладено в основу наукового осмислення змісту природничих предметів у дусі дбайливого ставлення школярів до природи.

Такими принципами виступали: принцип громадянської відповідальності; принцип світоглядної значущості основ охорони природи; принцип міждисциплінарного підходу до формування екологічної культури; принцип етично-естетичного впливу на природу; краєзнавчий принцип; принцип активної практичної діяльності; принципи систематичності й безперервності природоохоронної освіти. Ці принципи віднайшли своє місце у змісті біології, фізики, хімії 70–80 рр. [6].

Як свідчить аналіз джерел (І. Зверев, І. Пономарьова, І. Суравегіна), до кінця 70-х рр. у науковій літературі міцно затвердився термін “екологія”, “екологічна освіта”, що адекватно відображав сутність учення про взаємодію людини та суспільства з природою.

Загалом, програма курсу загальної біології збагатилася основними поняттями екології рослин і тварин, знайомила із вченням В. І. Вернадського про біосферу, із впливом екологічних факторів на організм та ін.

Зокрема І. Суравегіна обґрунтувала систему екологічних понять у курсі загальної біології та розробила послідовність їх включення у зміст курсу на основі угруповання біологічних і екологічних знань із використанням міжпредметних зв'язків. Нею визначено новий перспективний

шлях екологізації шкільного курсу біології на основі підвищення обсягу навчальної інформації [7].

Над змістом курсу географії в екологічному аспекті працювали А. Волкова, І. Матрусов, А. Сиротенко. Зміст курсу географії збагатився матеріалом про охорону земель, атмосфери, водних ресурсів. Особливе місце займали теми “Географічна оболонка” та “Вплив діяльності людини на природні комплекси”.

Екологізацією курсу хімії займалися Н. Буринська, П. Самойленко, А. Хрупало, Є. Шарапа. Вони встановили зв'язок навчання хімії з розкриттям таких проблем, як взаємозв'язок удосконалення виробництва й охорони навколишнього середовища; необхідність переробки відходів виробництва; взаємозв'язок забруднення біосфери та розвитку живої природи; вплив науково-технічного прогресу на біосферу й роль науки в охороні й поліпшенні природного середовища [5].

Можливості екологізації курсу фізики визначали О. Бугайов та Є. Огородніков, які виходили з положення про те, що всі явища в природі пов'язані з фізичними закономірностями. Вони включали в курс фізики матеріали, що давали учням можливість зрозуміти цілісну картину природи як необхідної умови її раціонального використання. Слід зазначити, що курс фізики містив вельми обмежений обсяг екологічних знань, але проблеми екології можуть і повинні бути відображені в його змісті на основі міжпредметних зв'язків.

Отже, важливим напрямом досліджень у площині екологічної освіти була проблема реалізації міжпредметних зв'язків і формування на цій основі цілісного уявлення про природу та зміст природоохоронної діяльності. Теоретичні проблеми й досвід діяльності шкіл з охорони природи широко обговорювалися науково-педагогічною громадськістю, проводилися всесоюзні та регіональні науково-практичні конференції (Караганда, 1971; Алма-Ата, 1974; Мінськ, 1979; Таллінн, 1980) з обміну досвідом і визначення шляхів подальшого вдосконалення системи природоохоронного навчання учнів [6].

Разом з тим, ученим не вдалося досягти головного – розробити науково обґрунтовану систему екологічної освіти, що забезпечувала б теоретичну та практичну підготовку кожного випускника школи до активної природоохоронної діяльності, розвитку екологічної культури особистості [6].

Суттєвої ваги екологічні знання набули у 80-ті рр. ХХ ст.

З 1987 р. загальноосвітні заклади почали працювати за вдосконаленою програмою з біології. Відповідно до неї у школі почав вивчатися єдиний цілісний курс – “Біологія”. Він містив такі взаємопов'язані розділи: I. Рослини; II. Бактерії. Гриби. Лишайники (VI–VII); III. Тварини (VII–VIII); IV. Людина і її здоров'я (IX); V. Загальна біологія (X–XI), до якого входив розділ основи екології [7].

Послідовне від класу до класу формування в учнів понять – цитологічних, еволюційних, екологічних – давало змогу встановити тісні взаємозв'язки між розділами, забезпечити цілісність знань з природничих наук.

Отже, нові програми з природничих дисциплін зазнали перегляду й щодо їх екологізації: значно зросла екологічна спрямованість курсів біології, хімії, географії.

У курсі хімії були введені додаткові відомості за конкретні міри захисту навколишнього середовища (умови раціонального зберігання й використання добрив, методика знезаражування нафтопереробних підприємств). У новій програмі з хімії значну увагу приділено вивченню теми “Роль хімії в розвитку народного господарства країни”, зокрема завданням охорони природи (комплексне використання сировини, організація безперервних і безвідхідних виробництв, заощадження матеріальних ресурсів, охорона навколишнього середовища від забруднення промисловими відходами) [3].

Але для хімічної освіти загалом ще не було повністю вирішено проблему змісту екологічних знань. Оскільки хімізація пронизала всі сфери життя, її наслідки стали сумірні з природними явищами глобального масштабу й це ставило питання про взаємодію природи та суспільства. Цілі розумного регулювання цих відносин необхідно довести до свідомості учнів, а саме: продукти життя суспільства повинні повністю утилізуватися, не повинні накопичуватися й мати шкідливого впливу на людину та навколишнє середовище. З метою розвитку й формування знань про забруднення необхідно вводити такі поняття, як “забруднювачі”, “джерела забруднення”, “природне і штучне забруднення”, “санітарні норми чистоти”, “гранично допустимі концентрації речовин” (ГДК).

Аналіз програми з географії свідчить про увагу до проблеми оптимізації природного середовища. Уведено поняття “раціональне природокористування”, “регіональні технологічні проблеми”, “географічний прогноз і екологія” [2].

У програмі з біології визначено провідні екологічні ідеї курсу, систематизоване введення екологічних понять: у IX і X класах розглядали зв'язки організму людини з навколишнім середовищем; вивчалися фактори навколишнього середовища, основи біоценології й вчення про біосферу [1].

Екологічна спрямованість викладання фізики була посилена головним чином у результаті розгляду деяких фізичних величин: освітленість, температура, вологість, тиск тощо, а також явищ: вітер, шум, вібрації, різного виду випромінювання тощо, і прикладних питань (наприклад, використання різних видів енергії – механічної, електричної, ядерної, геотермальної, сонячної тощо) з точки зору їх ролі у природних процесах або впливу на них позитивних і негативних сторін науково-технічного прогресу, фізико-технічних методів і засобів охорони природи.

Це дало змогу школярам зрозуміти складну взаємодію суспільства і природи, знати про небезпеку непередуманого втручання людини в її життя, вміти орієнтуватися в інформації про охорону й використання природних ресурсів, яку вони отримують з науково-популярної літератури, радіо і телепередач.

Уперше в програмах сформульовані рекомендації з використання змісту курсів для рішення завдань екологічного виховання.

Особливості 90-х рр. щодо розвитку освіти загалом і екологічної зокрема зумовлені тим, що за часів незалежної України прийнято низку нормативно-правових документів щодо системи освіти (зокрема, Закон України “Про освіту” (1991 р.), Державну національну програму “Освіта. Україна XXI ст.”, 1994 р., “Концепція середньої загальноосвітньої школи України”, 1992 р.), Національні доповіді про стан навколишнього природного середовища України (Київ, 1993–2000 рр.) де стратегічними напрямками реформування освіти визнано її демократизацію, гуманізацію й гуманітаризацію. Вище зазначені матеріали та урядові документи дали змогу у 2001 р. розробити й затвердити рішення про концепцію екологічної освіти в Україні від 20.12.2001 р. (№ 13/б-19) як елемент концепції гармонійного розвитку освіти в Україні.

Кардинальний перехід української школи від прагматичної (фокусування змісту освіти й методів на формування в учнів раціональних умінь оперувати інформацією, володіти комп’ютерними технологіями, мислити професійно-прагматично, але втрачати “людяність”) до людиноцентристської орієнтації – забезпечення всебічного розвитку особистості, яка сприймає життя як найвищу цінність, будує свої стосунки з природою на повазі до життя й довкілля.

Наприклад, значення курсу біології в екологічній освіті визначалося, насамперед, змістом наукових знань про живі системи різного рівня.

Особливу увагу приділено надорганізменним рівням організації: популяція, біоценоз, біогеоценоз, біосфера. Розкрито багатоступінчастий характер організації живого: кожна ступінь – система, властивості якої є властивостями складових її елементів. Тільки на рівні біосфери відбувається глобальний біотичний кругообіг речовин, який принципово неможливий на рівні екосистем нижчого рівня, чим і обумовлюється необхідність охорони цілісності біосфери і всіх її підсистем [1].

У курсі хімії приділено увагу екологічним проблемам, які виникають у результаті потужного хімічного впливу людства на біосферу. Саме в курсі хімічних дисциплін найбільш чітко розкрито проблему забруднення природи відходами людської діяльності, зокрема, високоактивними хімічними сполуками, синтезованими людиною, до переробки яких природа виявляється абсолютно “неготовою”. Надано уявлення про використання природних, а також синтезованих речовин у якості добрив і отрутохімікатів.

Сучасні умови вимагають від учителя приділяти більшу увагу на уроках хімії хіміко-технологічним процесам очищення виробничих викидів, а також озброєнню школярів практичними уміннями, що дають їм змогу аналізувати ступінь хімічного забруднення продуктів харчування (наприклад, визначення кількості нітратів у фруктах і овочах, зіставлення з допустимими нормами; аналіз водопровідної води).

Екологічний аспект шкільного курсу фізики полягав у повідомленні учням технічних і технологічних основ мінімального негативного впливу на екосистему. Чорнобильська аварія актуалізувала розгляд у курсі фізики таких проблем, як радіаційне забруднення, радіаційний фон і його допустимі параметри, прилади для вимірювання рівня радіації, їх індивідуальне використання.

Отже, для 90-х рр. ХХ ст. характерною є яскрава виражена *екологічна спрямованість природничих курсів*, а саме: вирішення питань насичення екологічних знань у змісті шкільної освіти як пріоритетів, що забезпечує позитивний еволюційний розвиток суспільства, формування екологічної культури учнівської молоді.

З огляду на це, можна визначити перспективи вдосконалення екологічної освіти у змісті курсів природничих дисциплін у старшій школі, яка повинна здійснюватися на принципах екологічної доцільності з такої позиції: обсяг екологічних знань має бути достатнім, а характер їх формування різнобічним, щоб старшокласники змогли проникнути в сутність зазначених проблем, були готові до оптимізації взаємовідносин у системі “суспільство-природа”.

Важливо також визначити перелік знань, умінь і навичок, які необхідно сприйняти, запам'ятати та усвідомити, а саме екологічно орієнтовані інженерно-конструкторські стратегії на основі енергозбережних винаходів, захисно-аварійних (бетонні саркофаги й сталеві оболонки, контейнери для ядерних відходів), а також очисних споруд тощо; дотримуватись послідовності розвитку всіх найважливіших екологічних понять як головного елемента набуття глибоких систематизованих екологічних знань старшокласників.

Детальне опрацювання науково-педагогічних, історичних, методичних джерел дає змогу зробити такі **висновки**:

1. У 60-ті рр. ХХ ст. прийняття закону УРСР про охорону природи активізувало розробку теоретичних засад природоохоронної освіти, що виступали за цілеспрямоване формування наукових поглядів на природу, раціональне використання природних ресурсів.

2. У 70-ті рр. педагогами І. Зверевим, О. Захлібним, І. Суравегіною закладені основи теорії екологічної освіти й виховання, розроблено завдання, зміст екологічної освіти, форми й методи її реалізації на основі предметів природничого циклу.

3. У 80-ті рр. вагоме місце при розробці теорії екологічної освіти займала проблема насичення екологічними змістом усього навчально-виховного процесу на основі міждисциплінарного підходу. Основними напрямками наукових розробок екологічної освіти у змісті природничих дисциплін у старшій школі 70-80-х рр. ХХ ст. стали: екологізація змісту шкільних природничих предметів у світлі (“природоохоронне просвітництво” – “природоохоронна освіта”), формування цілісних природничо-наукових знань, а отже, дослідження проблем екологічної освіти й виховання зростаючого покоління у дусі гармонії з природою.

4. У 90-х рр. вивчення взаємодії суспільства й природи здійснювалося насамперед через зміст природничих предметів: біологія формувала у старших школярів знання про рівні організації живого й системний характер взаємозв'язків у біосфері, географія – про цілісність географічних зон та фізичних оболонок планети, хімія – про забруднення природного середовища, фізика – про енергетичну взаємодію з природою.

Список використаної літератури

1. Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. Биология. – Москва : Просвещение, 1990. – 88 с.
2. Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. География. – Киев : МП УРСР, 1988.
3. Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. Химия. – Москва : Просвещение, 1986. – С. 3.
4. Трайтак Д. И. Формирование познавательного интереса учащихся к ботанике / Д. И. Трайтак. – Москва : Педагогика, 1975. – 70 с.
5. Шарапа Е. И. Экологическое образование в процессе изучения курса химии / Е. И. Шарапа // Проблемы экологического обр. и восп. в средней школе: тезисы докладов Всесоюзной конференции. – Таллин. – 1980. – С. 187–190.
6. Щокіна Н. Б. Проблема екологічної освіти учнів в педагогічній теорії та практиці школі Української РСР (1960–1980 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Б. Щокіна. – Харків, 1990. – 18 с.
7. Экологическое образование школьников / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – Москва : Просвещение, 1983. – С. 165.

Стаття надійшла до редакції 04.10.2015.

Левашова В. Н. Экологическое образование как составляющая содержания дисциплины естественнонаучного цикла общеобразовательной школы (60–90-е гг.)

В статье исследовано в историческом аспекте развитие экологического образования как составляющей содержания дисциплин естественного цикла в общеобразовательной школе в 60–90-х гг. XX ст., а именно: экологизация содержания школьных естественных предметов, через введение экологических понятий, формирования целостных естественно научных знаний, а следовательно исследование проблем экологического образования и воспитание школьников в духе бережливого отношения к природе как универсальной, уникальной ценности.

Ключевые слова: экологическое образование, естественные дисциплины, экологизация содержания.

Levashova V. Environmental Education as part of the Content of Natural Science Disciplines Cycle of Secondary School (60–90 years)

In the article investigational in a historical aspect development of ecological education as a constituent of maintenance of disciplines of natural cycle at general school in 60-90th of XX item The intensive ecologization of maintenance of school natural objects took place exactly in this period, through introduction of ecological concepts, norms, biological laws, forming of integral naturally scientific knowledges, and consequently research of problems of ecological education education of schoolboys in a spirit thrifty attitude toward nature as universal, unique value. Successive, from a class to the class of forming for the students of ecological concepts, allowed to set close copulas проміж sections, to provide integrity of knowledges from natural sciences, and also to promote the ecological orientation of natural courses. It is well-proven that exactly in an investigated period the cardinal transition of domestic school took place from pragmatic (focusing of maintenance of education and methods on forming for the students of rational abilities to operate information, to think professionally pragmatic, but to lose “humaneness”), and consequently consumer attitude toward an environment – to the anthropocentric orientation, that on providing of comprehensive development of personality, which perceives life as the greatest value, builds the relationships with nature on respect to life and environment.

Key words: ecological education, natural disciplines, ecologization of maintenance.

УДК 37.03:37(09)

Е. В. ЛЕЩЕНКОкандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка**ОСВІТНІ НОВАЦІЇ М. КОРФА В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ
НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ ЯК ПЕРЕДУМОВА
СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ЖІНОК**

У статті розглянуто освітні новації М. Корфа в системі розвитку недільних шкіл України у II пол. XIX ст., зокрема авторські недільні повторні класи, що стали передумовою становлення освіти жінок. Акцентовано увагу на змісті навчально-виховної роботи в недільних школах. Розглянуто деякі аспекти жіночої освіти на прикладі діяльності приватної Харківської недільної школи Х. Алчевської. Висвітлено окремі ідеї щодо реформування системи освіти з урахуванням гендерних підходів у поглядах М. Корфа та Х. Алчевської.

Ключові слова: освітні новації, недільні школи, освіта жінок, повторні класи, позашкільна освіта, історіографічний аналіз.

Стрімкий процес реформування освіти в нових історичних умовах, зміна соціально-гуманітарних парадигм, пошук нових ціннісних орієнтирів посилюють інтерес сучасних дослідників до прогресивного досвіду української школи, спадщини її видатних теоретиків і практиків. Адже об'єктивні процеси історії країни значною мірою опосередковані людською особистістю.

Пошук конструктивних шляхів розвитку сучасної освіти потребує вивчення педагогічної спадщини й досвіду непересічної особистості в історії української педагогіки – М. Корфа. Активна педагогічна діяльність М. Корфаналежить до другої половини XIX ст., відколи через скасування кріпосного права розпочалися ліберальні реформи в галузі освіти, і майже третина населення країни отримала свободу та громадянські права, й перестало бути вільний доступ до навчання. Це був період, який пожвалював, активізував громадську ініціативу щодо поширення освіти серед народу та зумовлював суттєве збільшення кількості учнів загальноосвітніх недільних шкіл, активним запроваджувачем яких був М. О. Корф. На увагу заслуговують оригінальні авторські освітні практики визнаних педагогів – М. Корфа і Х. Алчевської, передові ідеї національної освіти яких ґрунтувались саме на співпраці у питанні модернізації пореформеної системи освіти.

Метою статті є аналіз діяльності недільних шкіл України, запровадження й розвиток яких слугував становленню освіти жінок.

Питання розбудови недільних шкіл в українських губерніях імператорської Росії в контексті освітніх інновацій барона Корфа, а також прогресивної діячки, організатора й керівника недільних шкіл Х. Алчевської перебувають у полі зору сучасних дослідників: М. Антощак, Л. Бондар,

Л. Вовк, І. Кушніренко, О. Попельнюх, С. Саяпіна, С. Сисоєва, І. Шумілова, Л. Ярошук та ін.

Проблема становлення освіти жінок, її теорія та історія в Україні II половини XIX ст. – початку XX ст. стала предметом наукового вивчення у працях Л. Буряк, Л. Гаєвської, В. Вірченко, В. Добровольської, О. Драч, К. Кобченко, Н. Каленіченко, О. Мазуркевич, О. Мельник, О. Олексієнко, Т. Сухенко, О. Сухомлинської, Т. Стоян та ін. Проте дослідження освітніх новацій М. Корфа в системі розвитку недільних шкіл України, що сприяли становленню освіти жінок, на нашу думку, здійснено не у повному обсязі.

Сучасна педагогічна наука актуалізує питання синтезу діяльності недільних шкіл і становлення освіти жінок, яке зумовлене, насамперед, упродовженням в Україні кардинальних змін, через призму культурно-національного відродження, що безпосередньо пов'язане зі становленням, розвитком і реформуванням освіти жінок у контексті педагогічної діяльності громадських освітян-методистів, педагогічних ентузіастів України II пол. XIX ст. – М. Корфа та Х. Алчевської.

Важливо зазначити, що з II пол. XIX ст. в Україні працювали декілька типів недільних шкіл – приватні, при училищах, під наглядом попечителя освітнього округу, земські, церковно-приходські. Дослідження доводять, що недільна школа як новітня форма освіти була введена в систему церковно-приходських шкіл. Можна погодитися з думкою А. Калачева про те, що церковно-приходські школи були серйозним конкурентом земської школи у справі народної освіти. Проте половина початкових шкіл у зазначений період керувались Святим синодом і “демократизм приходських шкіл зіграв значну роль у навчанні сільських дітей, щоне підлягає сумніву” [5, с. 21].

Недільні школи виконували основне освітнє завдання того часу – надання освіти тим особам, які не отримували її своєчасно у початковій школі. Відповідно заняття проводились у неділю й у свята, коли робітники й селяни, не задіяні роботою, могли б відвідувати ці школи. Викладати в недільних школах мали особи, які викладають у початкових народних школах, оскільки навчальними предметами у цих школах були ті, що й у початковій школі. Склад учнів у недільних школах був найрізноманітніший – підлітки, доросле населення. Оскільки у школах вчилися учні з різним рівнем знань, умінь і навичок (як суцільно неосвічені, так і ті, що пройшли курс початкової школи й бажали розширити коло набутих знань), то термін відвідування школи був невизначений, а відтак учень самостійно визначав термін відвідування недільної школи.

Теоретик історії педагогіки К. Єльніцький, вивчаючи педагогічну спадщину М. Корфа, наголошував, що “для недільної школи дуже корисно, щоб кожна група займалася з одним вчителем тривалий час, адже за таких умов вчитель може ретельно познайомитися зі своїми учнями, ступенем їх знань і розвитком, і відповідно аналізу результатів, увести ті методи навчання, які дали б змогу розвивати учня” [4, с. 88].

На підставі аналізу сутності, особливостей історіографічного дослідження, можна стверджувати, що головною подією в організації недільних шкіл було прийняття “Положення про початкові народні училища” (1874 р.), що підтверджувало право відкривати недільні школи широким громадським колам, у тому числі громадам міським і сільським, приватним особам, для освіти осіб ремісничого й робітничого прошарків обох статей.

Ідея інтенсифікації впровадження реформаторських теоретичних і практичних засад діяльності недільних шкіл не покидала М. Корфа. Вочевидь, після повернення із закордону у 1880 р. педагог починає втілювати концепцію все тих же недільних, але вже повторювальних шкіл. Проаналізувавши особливості недільних шкіл у Західній Європі, М. Корф розумів, що неможливо європейську модель відповідного навчального закладу буквально застосувати до українських повторювальних шкіл, оскільки на Заході всі учні вступають приблизно з однаковою підготовкою (навчалися переважно в одних типах шкіл), їх легко поділити на групи за успіхами й розпочати повторювальне навчання; програми повторювальних шкіл продовжували програми початкових [7, с. 125–126]. М. Корф наголошував, що суспільство потребує модернізації існуючої системи недільних шкіл, “...від яких залишилась тільки назва, яка міцно укорінилась у свідомості народу, а жодної школи з 60-х рр. не залишилося (у 1862 р. імператор Олександр II видав наказ про закриття недільних шкіл і читалень, оскільки вважав, що у них розповсюджуються антиурядові ідеї), тому дуже важливо почати створення дієздатних нових недільних шкіл” [7, с. 46].

Створюючи узагальнене бачення майбутнього розвитку недільних шкіл, М. Корф прагнув організувати такі повторювальні недільні школи, які б не мали негативних рис перших недільних шкіл: неорганізованості, викладання предметів без навчальної програми, безсистемність проведення занять. Він був проти політичної пропаганди в школі, нав’язування особистих суб’єктивних переконань учителя. Педагог зазначав, що недільні школи ґрунтувалися на твердженні: “якщо кожен із відвідувачів чомусь навчився і те добре” [7, с. 123]. Зазначимо, що між недільними школами для неграмотних селян і недільними повторювальними школами М. Корф надавав перевагу останнім: “Якщо немає можливості утримувати й недільну школу для неграмотних селян, і повторювальну для тих, хто раніше навчався, то треба обирати останню”, пояснюючи це тим, що “...у повторювальних школах і після однієї зими навчання досягаються суттєві результати; старші класи таких шкіл самі можуть навчати неписьменних земляків; ... повторювальні школи працюють для селян такого віку, коли настає період використання знань, отриманих у школі. Це час, коли селяни цінують отримані знання” [11, с. 70–71].

Перший досвід упровадження таких шкіл переконав М. Корфа, що селяни прагнуть освіти: учні “...не тільки не прогулювали школу, а й ставилися до неї “як до церкви”, не пили горілки... Одного звали “ходити в боярах” на весіллі, а він відмовився через недільну школу, інший зо-

бов'язався возити листи з околотку у поштове відділення за 50 верст, раніше виїхав, їхав всю ніч, щоб о 10 години ранку встигнути...". Селяни приходили до школи з інших сіл, не зважаючи на погоду. Але, на жаль, таких селян було не багато. Окремі не систематично відвідували недільні школи і пропускали заняття. Це пояснювалося тим, що серед селян такий тип навчальних закладів був новим. Більшість дорослих грамотних селян, враховуючи громадську думку, просто соромилися сісти за парти. Іншими причинами невідвідування були: злиденність, домашні обставини, погане ставлення до грамоти загалом – “неврожаї пішли з тих пір, як грамота завелась”; недовірливе ставлення до школи як до всього нового, нерозуміння важливості освіти – “якщо людина вже грамотна, нащо ходити у школу”. У роботі “Перші недільні повторювальні школи” М. Корф наводить приклад, який трапився з селянином Белогуровим: перебуваючи у недільній школі, цей учень сказав, що “недільна школа – це таке добро, що й за жінкою не сумно”. Дізнавшись про це, дружина, яка працювала у поміщика, обурилася: “Дай-но повернусь я додому, я покажу йому недільну школу. Що за виґрашки такі, у будь-яку неділю все в школу та в школу”. Відвідування школи селянином ускладнилося [7, с. 65–67].

Ініційовані М. Корфом недільні повторювальні школи знайшли підтримку серед педагогічної громадськості. Зокрема, його сучасник В. Вахтеров назвав їх “вінцем справи початкового навчання у селі”. У праці “Внешкольное образование народа” він наголошував на важливій особистісній і суспільній значущості недільної повторювальної школи. “Її учнями є молоді люди, які перебувають у віці, коли формуються моральні ідеали, світогляд, чуттєва сфера” [3, с. 270].

В. Вахтеров охарактеризував недільну школу як структурну одиницю позашкільної освіти, розкривши її зв'язки з повторювальними класами, народними бібліотеками й іншими закладами позашкільної освіти. Між усіма ними, зазначав педагог, існує найтісніший зв'язок. Кращим засобом переконання неписьменного селянина в користі книги є народні читання. “Слухаючи читання, селянин заражається бажанням навчитися читати – потрібна недільна школа; є школа – треба запропонувати книгу для читання, допомогти правильно користуватися нею” [3, с. 85]. Педагог наводить класифікацію недільних шкіл: “1) нижча недільна школа для абсолютно неписьменних дорослих; 2) вища повторювальна школа для дорослих, які закінчили курс сільського училища чи мають рівну з ним підготовку; 3) середня повторювальна недільна школа для осіб, які вибули з початкового училища раніше визначеного терміну або ті, які мають рівну з ними підготовку” [3, с. 264].

На підставі історіографічного аналізу слід відзначити, що починаючи з 60-х рр. XIX ст. все активніше піднімалося питання про необхідність навчання у початковій школі дівчат із народу. Під впливом громадсько-просвітницького руху в Україні з цього періоду поступово розширюється мережа жіночих навчальних закладів, дівчат почали навчати в безоплатних недільних школах разом з хлопчиками. Жіночим закладам на кшталт чоло-

вічих передували жіночі недільні школи, які відкривались у великих містах українських губерній. Незабаром цей доволі поширений тип народних шкіл став популярним засобом здобуття початкової освіти.

Інтенсивний розвиток системи освіти дав можливість у 1870 р. затвердити “Положення про жіночі гімназії і прогімназії Міністерства народної освіти”. А з 1872 р. відкриваються приватні жіночі гімназії, що пояснювалося нестачею жіночих середніх навчальних закладів та невдоволенням у суспільстві змістом і обсягом навчальних курсів у державних жіночих гімназіях. Відповідно до “Положення про приватні жіночі гімназії” 1872 р., визначено, що вони користуються тими ж інструкціями, що й державні, зобов’язані дотримуватись правил та програм, затверджених Міністерством народної освіти, і підпорядковуються місцевому земству як органу місцевого самоврядування.

Загалом система освіти у 60–90-х рр. ХІХ ст. за своїм змістом і за тих прав, яке вона давала для закінчення школи, все ще не відповідає ні потребам жіночої освіти, ні загальному рівню освіти. Дослідження проблеми доводить, що шлях жіноцтва до здобуття середньої освіти був досить складним. Поступове залучення жінок до соціально-економічного виробництва привело до усвідомлення громадськістю того факту, що дівчат потрібно вчити й виховувати не гірше, ніж хлопців.

На початку ХХ ст. значно розширюється мережа жіночих недільних шкіл, створених за кошти приватних осіб і громадських просвітницьких організацій. Особливою популярністю користувалися Харківська жіноча недільна школа Х. Алчевської, навчальна програма якої спрямовувалася не лише на підготовку дівчат до виконання певної ролі у родині, насамперед як помічниці чоловіка, матері й господині, а й намагання розвинути природні розумові здібності у дівчат.

Система поглядів на соціальну роль жінки розглядалась як соціокультурний аспект. Так, К.Єльніцький у досліджуваній період аргументовано зазначає у питанні методичних рекомендацій проблему гендерного підходу до вивчення домашніх завдань. “У книзі Ф. Гардера “Керівництво до наочного навчання” вчитель початкової школи знаходить чимало матеріалу, який допомагає йому вести уроки з предметного навчання, і матір знаходить чимало матеріалу для вирішення багатьох питань, які турбують дітей” [4, с. 47]. У наукових розвідках М. Корфа “Частная инициатива в деле народного образования” і “Женская воскресная школа в Харькове”, С. Миропольського “Воскресные школы в Харькове в 1871 г.”, В. Вахтерова “Воскресные школы и повторительные классы” наголошено на зразковій організації Харківської жіночої недільної школи, створеної Х. Алчевською, використання “кращих методів навчання з усіх предметів елементарного курсу” [5].

На підставі історіографічного аналізу засвідчено, що перші осередки громадського жіночого виховання в Російській імперії належали М. Корфу й Х. Алчевській, які є новаторами в організації освіти жінок, організував-

ши недільні школи для них і розробивши навчальні програми й методики викладання базових предметів у зазначених закладах освіти.

Враховуючи, що Х. Алчевська свою інноваційноосвітню діяльність розпочала на Харківщині, важливо охарактеризувати окремими штрихами цю територію, де своєрідність освітніх процесів зазначеного регіону значною мірою залежала від розвитку громадсько-просвітницького життя. Розвиток місцевого самоврядування (земства) супроводжувався широким розмахом громадського руху, створенням численних культурно-просвітницьких організацій та установ, чия діяльність була особливо помітною в галузі освіти. Оскільки на Харківщині виникали та діяли практично всі основні типи народної школи – від державної, відомчої, церковної до недільної, земської, приватної, школи для дорослих, вочевидь реалізація освітніх реформ відображала не лише регіональну специфіку Харківщини, а й деякі загальні закономірності всієї Російської імперії.

Відповідною логічною закономірністю є те, що саме на Харківщині започатковувалися та діяли одні з перших недільних шкіл. На думку О. Олексієнка, значну увагу Харківській жіночій недільній школі Х. Алчевської приділено у публікації “Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще” [10, с. 10] відомого публіциста, педагога, історика кінця XIX ст. Я. Абрамова, який, передусім, визначав особливості методики викладання, організації роботи в школі. Непоодинокі наукові розвідки свідчать, що однодумцем і товаришем М. Корфа зокрема у галузі створення недільних шкіл, освіти дорослих, була відома українська громадська діячка Х. Алчевська, яка мала дружні стосунки з М. Корфом, І. Франком, М. Павликом, С. Ковалевською, Ф. Коні, В. Вахтеровим, М. Бунаковим, В. Водовозовим та ін. Про недільну школу, створену Х. Алчевською, писали С. Миропольський у журналі “Семья и школа”, М. Корф у статті “Наше школьное дело”.

Врешті, про діяльність Х. Алчевської написано досить багато, відтак зупинимося лише на окремих аспектах діяльності жіночої недільної школи, яка визнавалася, насамперед, методичним центром навчання дорослих у недільних школах, а її засновниця – основоположником методики навчання грамоти дорослих, укладачкою перших систематичних навчальних програм і підручників для недільних шкіл. Оцінюючи діяльність школи у 1870 р. Х. Алчевська писала до М. Корфа: “Харківська недільна школа зробила вагомий крок уперед: із школи грамоти, в якій за винятком звукового навчання читання, письму й раціональної шкільної дисципліни, не можна було запозичити жодного педагогічного прийому навчання, ця недільна школа для дівчат перетворилася на повну елементарну школу, яку необхідно відвідати бажаючому побачити на ділі використання кращих методів навчання з усіх предметів” [9, с. 76].

Протягом кількох десятків років Харківська жіноча недільна школа була просвітницькою лабораторією, де вироблялися методи навчання дорослих, куди приїздили з питань устрою школи й методів організатори не-

дільних шкіл. Саме Х. Алчевська розроблювала методики початкового навчання спільно з визнаними педагогами – В. Водовозовим, М. Корфом, В. Євтушевським, М. Бунаковим, В. Вахтеровим та ін. Недільна школа Х. Алчевської була винятковим явищем у світовій практиці позашкільної освіти, що підтверджено її участю у чотирьох міжнародних та п'яти загальноросійських виставках народного господарства [12, с. 92]. Спрямувавши педагогічний пошук ентузіастів, Х. Алчевська, чи не вперше в роботі з дорослими учнями, запроваджувалася методика М. Корфа з навчання грамоти за звуковим способом.

Школа Алчевської користувалася рейтинговим попитом, тому не дивно, що потяг учнів до недільної школи пояснювався тим, що в ній панувала добра, дружня атмосфера, не схожа на формальні стосунки у державній школі. Школа Х. Алчевської вносила у життя своїх вихованок впевненість, радість, перспективу, де вони почували себе людьми, за якими визнавалися права вільної та гідної особистості. Це підтверджує, що провідними принципами її вчення про виховання і освіти молоді, а також дорослих, є принцип народності, демократизму та гуманізму. Враховуючи, що у педагогічній теорії Х. Алчевська була послідовницею М. Корфа, вочевидь власні новаторські погляди на освіту й виховання вона виклала у мемуарній книзі “Передуманное и пережитое” [1], де значну увагу приділено особистості М. Корфа, який неодноразово читав лекції дорослим дівчатам з історії батьківщини, проводив світоглядні уроки незвичного для подібного закладу і того часу напрямку. Лекції Корфа носили соціальне спрямування і допомагали слухачкам адаптуватися до умов життя, “бути в контактi” з середовищем, із природою.

Дослідження проблеми доводить, що М. Корф неодноразово у різні часи існування школи Х. Алчевської не лише проводив у ній уроки, а й перевіряв знання учнів, атестував викладачів, від знань, умінь і навичок яких педагог “виносив найпозитивніше враження”. Переглянувши навчальну програму, М. Корф як методист радив проводити написання учнівських творів, які допомагають закріплювати знання. М. Корф безапеляційно зазначав, що Росія зобов'язана Харківській школі у питанні організації недільної школи розробкою навчальних програм, отримуючи не “гадальну чи аналогічну”, а фактичну відповідь на питання про знання, які отримують учні в недільній школі, з перевірок яких він робив висновки: “...учениці школи настільки були розвинені, що могли розуміти популярно написані не лише дитячі книги, із читання й уроків, а й розуміти “поняття про явища природи і навколишній світ” [5, с. 113].

Х. Алчевська, як і М. Корф, добре розуміла важливість читання для інтелектуального й морального розвитку своїх учнів. У публікаціях і практичній діяльності вона пропагувала літературу як засіб освіти народу. На її думку, учні повинні читати твори Т. Шевченка, М. Вовчка, П. Грабовського, І. Франка, В. Стефаніка, М. Коцюбинського, Л. Українки, О. Пушкіна, М. Лермонтова, І. Тургенєва, М. Островського, В. Шекспіра та ін. За її участю готувалися каталоги рекомендованої літератури для недільних

шкіл і бібліотек. Назви книг засвідчують намагання педагога просвітницькі задовольнити різноманітні інтереси слухачів і читачів: “Малоросія”, “Учебная карта Европейской России для самообразования”, “Беседы о здоровье и болезнях”. Книгу М. Корфа “Руководитель для воскресных повторительных школ” Х. Алчевська рекомендувала як інноваційний навчально-методичний посібник [6].

При навчальному закладі Х. Алчевської працював орган учнівського самоврядування – “школа громадської діяльності”, який популяризував різні форми сприяння самоосвіті, яку активно пропагував і М. Корф. У свою чергу, Х. Алчевська неодноразово переконувалась у необхідності всебічного формування особистості через громадську діяльність. Теоретико-практичну спадщину Х. Алчевської розглянуто у підручнику з історії педагогіки К. Єльніцького, де її подано як “відому діячку галузі освіти, що присвятила усю себе цій справі. Понад тридцять років свого життя Х. Алчевська присвятила справі освіти народу шляхом діяльності недільних шкіл” [4, с. 87]. У зазначеному підручнику автор аналізує діяльності тогочасних недільних шкіл, які розподілені на чоловічі, жіночі й змішані, де засновниками виступали міські чи сільські громади, благодійні товариства чи приватні особи. Керування недільною школою покладалося на певного розпорядника чи завідуючого; при відкритті школи громадою чи земством – головним розпорядником обирається певна особа; якщо школа відкривається приватною особою, звісно, ця особа по закону має право бути засновником. Розпорядником жіночих недільних шкіл, як акцентує К. Єльніцький, повинні бути жінки [4, с. 87].

В останній чверті XIX ст. Х. Алчевська була одним з найактивніших і постійних учасників суспільно-педагогічної газети “Школа и жизнь”. Разом із нею до активу газети входили відомі педагоги Ц. Балталон, В. Вахтеров та Е. Вахтерова, Я. Гогешвілі, П. Каптерев, В. Костроміна, Т. Лубенець, О. Острогорський, Д. Тихомиров, М. Чехов; видатні вчені В. Бехтерев, В. Вернадський, А. Коні, М. Котляревський, Д. Овсяніко-Куликовський, І. Павлов, Е. Тарле та ін.

Зберігаючи власний статус і аутентичність, школа Х. Алчевської слугувала практичним прикладом освітнього устрою країни, друкуючи дидактичні плани, зміст навчальних програм школи, звіти про діяльність. Із 80-х рр. XIX ст. за зразком Харківської жіночої школи повсюдно відкривалися недільні приватні школи в багатьох містах України, де розповсюджувалась ідея освіти жінок. У 1881 р. Харківським товариством поширення в народі грамотності було відкрито дві школи для освіти дівчат у Слов'янську. У 1887 р. за ініціативою педагогічної громадськості відкрилася подібна чоловіча школа в Одесі.

Висновки. На підставі вищезазначеного встановлено, що впродовж останньої третини XIX – початку XX ст. під впливом плідної діяльності М. О. Корфа сформувалася генерація нових, прогресивних педагогів-послідовників, які у своїй діяльності прагнули не лише практично реалізо-

увати педагогічні ідеї й наукові концепції попередників, а й примножити їх власними педагогічними дослідженнями та авторськими методиками. Відтак, демократичний рух за освіту жінок відбувався під впливом, передусім, співпраці реформаторських соціальних поглядів М. Корфа та Х. Алчевської, і спрямовував упровадження творчих новацій прогресивних жінок-педагогів.

Список використаної літератури

1. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. – Москва, 1912. – 466 с.
2. Алчевская Х. Д. Воспоминания о бароне Корфе / Х. Д. Алчевская // Рус. шк. – 1916. – № 7–8. – С. 1–15 ; № 9. – С. 1–19.
3. Вахтеров В. П. Внешкольное образование народа. Сельские библиотеки, книжные склады. Воскресные школы и повторительные классы / Василий Порфирьевич Вахтерев. – Москва : Изд-во Т-ва И. Д. Сытина, 1896. – 380 с.
4. Ельницкий К. Русские педагоги второй половины XIX столетия: Для учебных заведений, в которых преподается педагогика / К. Ельницкий. – Санкт-Петербург, 1904. – С. 40–49.
5. Калачев А. В. Церковно-приходская школа в системе начального народного образования / А. В. Калачев // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2011. – Вып. 4. – С. 21–30.
6. Корф Н. Воскресные школы в Харькове в 1871 году / Николай Александрович Корф // Наше школьное дело. – Москва : Типография т-ва И. Д. Сытина, 1873. – С. 109–120.
7. Корф Н. Воскресная школа / Николай Александрович Корф // Наши педагогические вопросы : в 2 т. – Москва : Типография А. Клейн, 1882. – Т. 1. – С. 123–132.
8. Корф Н. А. Воскресные повторительные школы / Николай Александрович Корф // Наши педагогические вопросы : в 2 т. – Москва : Типография П. Коркина, 1886. – Т. 2. – С. 45–56, С. 57–104.
9. Лещенко Е. В. Характер неперервної освіти в рецепції М. Корфа (до 180-річчя від дня народження М. Корфа) / Ельза Володимирівна Лещенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Класичного приватного університету. – Запоріжжя, 2014. – Вип. № 37 (90). – С. 33–43.
10. Мухин Н. И. Воскресная школа Х. Д. Алчевской и её роль в становлении образования взрослых (1862–1919) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Николай Иванович Мухин ; Научно-исследовательский институт педагогики УССР. – Киев, 1977. – 160 с.
11. Олексієнко О. Г. Педагогічна спадщина Х. Д. Алчевської в оцінці вітчизняних науковців : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Олексієнко. – Луганськ, 2013. – 20 с.
12. Отчет члена Мариупольского Уездного Училищного Совета Николая Александровича Корфа. За 1882–1883 год. – Мариуполь, 1883. – 185 с.
13. Фрадкіна Н. В. Культуротворча діяльність недільної школи Х. Д. Алчевської / Н. В. Фрадкіна // Вісник НТУ “ХПІ”. Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2013. – № 6 (980). – С. 89–93.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2015.

Лещенко Э. В. Образовательные инновации Н. Корфа в системе развития воскресных школ Украины как предпосылка становления образования женщин

В статье рассматриваются образовательные инновации Н. Корфа в системе развития воскресных школ Украины во II пол. XIX в., в частности авторские воскресные повторные классы, ставшие предпосылкой становления образования женщин. Ак-

центрировано внимание на содержании учебно-воспитательной работы в воскресных школах. Рассмотрены некоторые аспекты женского образования на примере частной Харьковской воскресной школы Х. Алчевской. Освещены отдельные идеи по реформированию системы образования с учетом гендерных подходов во взглядах Н. Корфа и Х. Алчевской.

Ключевые слова: образовательные новации, воскресные школы, образование женщин, повторные классы, внешкольное образование, историографический анализ.

Leshchenko E. The Education Innovations of N. Korf in the System of the Development of Sunday Schooling in Ukraine as the Background for the Emergence of Women Education

The article deals with the education innovations of N. Korf in the system of the development of Sunday schooling in Ukraine in the second half of the 19th century, namely the author's Sunday revision classes which preconditioned the emergence of women education. The attention is paid to the content of educational work in Sunday schools. The analysis of the activity of Sunday schools in Ukraine has been made as their introduction and development provided the emergence of women education. Some aspects of women education have been investigated on the example of KharkivKh. Alchevs'ka private school. It has been stated that during the last third of the 19th – the beginning of the 20th century under the influence of productive activity of N.A. Korf the generation of new, progressively-minded pedagogues was formed who aimed besides the practical realization of pedagogical ideas and scientific concepts of their formers, to produce their own pedagogical investigations and authors' methods. Several ideas to reform the educational system have been displayed regarding the gender approaches of N. Korf and Kh. Alchevs'ka. The article summarized that the democratic movement for women's education took place under the influence, primarily, cooperation reform and social views N. Korf and Kh. Alchevs'ka and directed the implementation of creative innovations progressive female teachers.

Key words: educational innovations, Sunday schools, education of women, repeated classes, school education, historiographical analysis.

УДК 378.016:613(510)

ЛЯО ЦАЙЧЖИ

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Чэндуского университета

АНАЛИЗ ИДЕЙ ДРЕВНЕКИТАЙСКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ О СПОСОБАХ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье проанализированы предпосылки для создания в КНР современной системы укрепления здоровья человека, которые возникли еще в IV в. до н. э. с появлением первых элементов ушу как танцевально-боевых упражнений. Доказано, что древнекитайские мыслители сформулировали много ценных теоретических идей и разработали действенные методики укрепления здоровья человека, которые требуют современного научного переосмысления и грамотного применения на практике.

Ключевые слова: древнекитайские мыслители, укрепление здоровья, физические упражнения, дыхательные упражнения, диета.

Условия жизни в современном китайском обществе с характерным для него интенсивным развитием науки и техники, в том числе современных информационно-коммуникативных технологий, и типичным для китайцев трудоголизмом провоцируют увеличение количества молодых людей, ведущих пассивный образ жизни, уменьшение в их жизни значения физической культуры. И хотя по сравнению с большинством других стран в Китае эта проблема не приобрела еще достаточно острого характера, в целом негативные тенденции в изменении данных о состоянии здоровья людей, в частности молодежи, позволяют сделать вывод о необходимости усиления внимания к проблеме укрепления здоровья представителей разных возрастных категорий.

Установлено, что в научной литературе освещены многие аспекты данной проблемы: теоретически обоснованы теоретико-методологические основы здоровьесберегающего и здоровьесформирующего образования (М. Артюхов, Ю. Бойчук, Ге Шухуа, М. Гончаренко, Ли Дачжао, Чжан Щинци и др.), доказано наличие взаимозависимости между состоянием здоровья, образом жизни личности и уровнем сформированности ее культуры (Ван Иунхуей, Гао Цифа, М. Виленский, В. Семенов, Чжэн Лей и др.), рассмотрены различные подходы к пониманию сущности культуры здоровья человека, проанализированы интегративные характеристики этого личностного феномена (Ван Хун, В. Колбанов, В. Лободин, Пен Сяоцин, Фен Циан, Фу Иу и другие). Установлено, что одним из перспективных вариантов обогащения теории и практики укрепления здоровья личности являются изучение и тщательный анализ соответствующих уникальных трактатов и практических методик древнекитайских мыслителей. Однако на должном уровне этот вопрос в педагогической литературе не освещен.

Цель статьи – проанализировать идеи древнекитайских мыслителей о способах укрепления здоровья человека.

Отметим, что предпосылки для создания современной системы укрепления здоровья человека появились еще в IV в. до н. э. с возникновением первых элементов ушу как танцевально-боевых упражнений, целью которого была подготовка воинов. Позже ушу приобрело статус учебной дисциплины для осуществления этой подготовки. В частности, в систему ушу вошли цзюэди (борьба), шоубо (рукопашный бой), техника работы с оружием. Обучение базировалось на комплексах упражнений – таолу, которые выполнялись как индивидуально, так и с партнерами. Разработанная система ушу, представляющая собой синтез оздоровительных и боевых видов физических упражнений, была направлена на гармоничное духовное и физическое развитие личности [1; 10].

В ходе исследования установлено, что основой для разработки физических упражнений в Китае в древнейшие времена были приемы охоты и самозащиты от зверей и врагов, поскольку уже тогда человек пришел к мысли о необходимости не только иметь хорошее оружие, но и владеть мастерством его использования. В свою очередь, это стимулировало зарождение идей о важности ведения здорового образа жизни и формирования культуры здоровья [2; 4].

Как подчеркивается в научной литературе, в Древнем Китае, в соответствии с доминирующей в те времена философско-религиозной теорией даосизма, важное место в общественном сознании занимала идея достижения человеком долголетия, а в идеале – бессмертия, что считалось уделом избранных. В частности, в известном трактате “Тайпин цзин” (II в. до н. э.) (“Книга Великого покоя”) выделены три вида долголетия: земное, при котором человек живет до 80 лет, человеческое – до 100 лет, а также небесное – до 120 лет [11]. В китайской философской мысли появился специальный термин, обозначающий процесс продления жизни и достижения долголетия, – “даоинь”, состоящий из двух иероглифов: дао – “вести, проводить” и инь – “вытягивать” (соотносится с понятием “устранение болезни”). Позднее этот термин превратился в название целого комплекса оздоровительных, гимнастических и дыхательных упражнений, большинство из которых имитировали особенности движения и дыхания разных животных.

Так, в трактате “Книга преданий” (“Шан шу”, VII–III до н. э.) упоминается о “Танцах ста животных”, причем обезьяна воспринималась как символ хитрости и ловкости, тигр представлял собой символ ярости и мощи, а образ журавля древние китайцы связывали с долголетием и здоровым потомством. В другом трактате – “Хуайнань-цзы” (II в. до н. э.) – описан комплекс “Игры шести животных” (люциньси), который включал, в частности, такие упражнения: “карабкается медведь”, “вытягивается в полете птица”, “моется дикая утка”, “прыгает обезьяна”, “смотрит сова”, “оглядывается тигр” и др. Известно, что часть этих упражнений в дальнейшем вошли в состав оздоровительной системы цигун [3; 5; 13].

Следует отметить, что в 1973 г. во время археологических исследований в скальных пещерах Мавандуй (недалеко от города Чанша – столи-

цы провинции Хунань) обнаружено две рукописи – “Об отказе от потребления злаков и питания ци” (“Шигу шици”) и “Таблицы даоинь” (“Даоинь ту”), содержащих текст с иллюстрациями. Их создание китайские исследователи датировали периодом 206–188 гг. до н. э., хотя некоторые специалисты склонны датировать этот источник одним-двумя столетиями ранее указанной даты [4]. В частности, трактат “Шигу шици” представляет собой один из первых в истории человечества работ по ведению здорового образа жизни. При этом особое внимание в нем уделено обеспечению оптимального сочетания физических упражнений, дыхательной гимнастики и системы правильного с точки зрения укрепления здоровья питания. Он также включает указания по улучшению здоровья с помощью специальной диеты и целебного эффекта голодания. В частности, в трактате рекомендуется полностью отказаться от “питания злаками”.

Значительный интерес у современников вызывают и “Таблицы даоинь”, содержащие комплект иллюстраций фигур людей в разных позах. Очевидно, эта рукопись использовалась в качестве наглядного пособия для овладения человеком физическими и дыхательными упражнениями. Причем в трактате указывалось, что выполнение этих упражнений необходимо сочетать со специальной диетой и оздоровительным голоданием.

В трактате “Чжуан-цзы” (IV в. до н. э.) особое внимание уделяется описанию дыхательных упражнений. В частности, подчеркивается, что человек должен вдыхать носом, а выдыхать ртом, помогая себе “выгнать старое” (“ту”) и “приобрести новое” (“на”). Эта идея положена в основу одной из древнейших дыхательных оздоровительных систем, основанных на регуляции дыхания. Она получила название “туна”. Кроме того, в трактате также указывается на необходимость выполнять человеком древнейшей техники совершенствования тела путем имитации движений животных, например таких упражнений: “передвижение медведя”, “птица вытягивается в полете” и др. [3, с. 39].

Дальнейшее развитие дыхательно-медитативных систем во времена Древнего Китая связано с именем известного даосского мыслителя Гэ Хуна. Многие современные школы даосской системы дыхательных упражнений основаны на использовании его идей, хотя сам Гэ Хун считал свою дыхательную гимнастику лишь вспомогательным элементом даосской практики. В частности, в своих трудах он описал около десятка разных оздоровительных систем, в том числе: даоинь, сени, шици, ституцию (“изгнание ци”), яньцю (“вдыхать ци”), туна и др. [7; 12].

Значительный вклад в создание новых оздоровительных методик внес также один из наиболее известных целителей своего времени Хуа То. Например, он разработал комплекс дыхательных и физических упражнений “Уцинъси” (“Игры пяти животных”), который предусматривал имитирование человеком движений медведя, тигра, оленя, обезьяны и журавля путем растягивания и скручивания тела в разных направлениях. Хуа То сравнивал человеческое тело с дверным шарниром, который никогда не

испортится, если им постоянно и аккуратно пользоваться, но может сломаться при плохом обращении. Поэтому автор рекомендовал каждому человеку постоянно укреплять свое здоровье, в том числе с помощью выполнения определенных физических и дыхательных упражнений. Хуа То считал, что наилучший оздоровительный эффект при их выполнении достигается при определенной частоте сердечных сокращений, о чем свидетельствует появление пота и небольшое покраснение лица [9]. По мнению современных спортивных врачей и физиологов, данный ритм выполнения упражнений действительно является оптимальным для организма человека.

Как известно из историчных документов, ученик вышеуказанного мыслителя Фан А, следуя наставлениям своего учителя, прожил более 90 лет, сохранив при этом “зрение и слух острыми и ясными, а все зубы крепкими”. Продолжая дело своего учителя, Фан А завершил создание системы уцинсьи, добавив к физическим и дыхательным упражнениям также иглоукалывание, прижигание и диетологию [6].

Весомый вклад в усовершенствование указанной системы внес также один из основоположников школы Маошань Тао Хунцзин. В частности, в своем трактате “О вскармливании жизненности и продлении жизни” (“Яншэнь Яньмин лю”) он описал несколько типов дыхания, которые необходимо практиковать при выполнении комплекса: “выдуть” (“чу”), “обычное” (“ху”), “отдуться” (“суй”), “звуковое” (“хе”), “вздыхать” (“си”), “выплюнуть” (“ту”), “тяжелое” (“си”). Всего же в его системе описывалось двенадцать типов дыхания. Тао Хунцзин также разделил каждое движение в системе уцинсьи на два, выделив десять основных движений, шесть из которых выполнялись лежа, три – стоя и одно – сидя.

По рекомендации автора, на подготовительном этапе сначала нужно было выполнить методику полного расслабления тела путем проведения ци по “небесному круговороту”. После этого перед выполнением каждого упражнения человек должен был проговорить речитативом определенный текст, настраиваясь на соответствующее психологическое состояние. И только затем он мог приступить к выполнению упражнения, имитируя повадки определенного животного и издавая соответствующие звуки [7].

Таким образом, древнекитайские мыслители сформулировали много ценных теоретических идей и разработали действенные методики укрепления здоровья человека, которые требуют переосмысления с точки зрения современной науки с целью возможного их использования на практике. В дальнейшем предполагается представить результаты анализа и оценивания этих идей и методик современными специалистами.

Список использованной литературы

1. Абаев Н. В. Сунь Лутан о философско-психологических основах внутренних школ ушу / Н. В. Абаев, И. В. Горбунов. – Новосибирск : Наука, 1992. – 168 с.
2. Абаев Н. В. Чань-буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае / Н. В. Абаев. – Новосибирск : Наука, 1989. – 272 с.
3. 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.

4. Маслов А. А. Письмена на воде. Ранние чаньские наставники / А. А. Маслов. – Москва : Сфера, 2000. – 604 с.
5. Янгутов Л. Е. Психологические аспекты учения о “спасении” в китайском буддизме / Л. Е. Янгутов // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск, 1991. – 2-е изд. – С. 29–36.
6. 彭晓青; 大学生生活习惯现状分析及对策研究[J], 济南市: 科技信息, 2012, 59–60 页.
7. 李季芳等; 中国古代体育史简编[M], 人民体育出版社, 1984.06. – 312页.
8. 王祖源; 内功图说[M], 人民卫生出版社影印出版, 1958 (5) – 71页.
9. 章程, 苏维; 某高校大学生危害健康行为调查[J], 现代预防医学, 2007 (6) , 第1110–1115页.
10. 纪秋云; 武术 (大学体育教材) [M], 北京体育大学, 1985, 285页.
11. 葛兆光; 道家与中国文化[M], 上海人民出版社, 1987 (9) , 419页.
12. 葛洪; 抱朴子. 诸子集成[M], 中华书局, 1991.12, 639页.
13. 边治中; 中国道家密传养生长寿术[M], 北京, 中国建设出版社, 1987, 183页.

Стаття надійшла до редакції 24.10.2015.

Ляо Цайчжи. Аналіз ідей старокитайських мислителів про способи зміцнення здоров'я людини

У статті проаналізовано передумови для створення в КНР сучасної системи зміцнення здоров'я людини, які виникли ще в IV ст. до н. е. з появою перших елементів ушу як танцювально-бойових вправ. Доведено, що старокитайські мислителі сформулювали багато цінних теоретичних ідей і розробили дієві методики зміцнення здоров'я людини, які вимагають сучасного наукового переосмислення та грамотного застосування на практиці.

Ключові слова: старокитайські мислителі, зміцнення здоров'я, фізичні вправи, дихальні вправи, дієта.

Liao Caizhi. The Analysis of Ideas of Ancient and Chinese Thinkers about the Ways of Strengthening of Man's Health

In the process of the researches realization it was found out that one of the perspective variants of enriching of theory and practice of strengthening of the health of personality is the study and careful analysis of unique treatises and practical methodologies of ancient and Chinese thinkers, devoted to this problem.

It is found out that the prerequisites for the creation of the modern system of strengthening of man's health appeared as early as the IV th century before our era with the origin of the first elements of u-shu as dancing-battle exercises, the aim of that at that time was the warriors' preparation. During the research it was also established, that physical exercises were originated in China in the most ancient times as the receptions of hunting and self-defence from beasts and enemies. It stimulated the origin of the ideas about the conduct of healthy way of life and forming of health's culture, leaning against the physical exercises' practice and achievement of conventional Chinese medicine. Thus physical and respiratory drills were built first of all on the imitation of animals' motion and breathing (for example, a “bear clambers”, a “bird stretches” on wing, a “wild-duck washes”, a “monkey jumps”, a “owl looks”, a “tiger looks” around etc.). The special attention in ancient and Chinese treatises was spared to the effective combination of exercises and the system of correct from the point of view of maintenance of health feed.

Thus, it is possible to draw a conclusion that ancient and Chinese thinkers formulated many valuable theoretical ideas and framed effective methodologies of strengthening of health man's health, requires that the re-examination from the point of view of modern science with the purpose of their possible use in practice.

Key words: ancient and Chinese thinkers, strengthening of health, physical exercises, respiratory exercises, diet.

УДК 37.091.4 Ч.В. Еліот:001.82(045)

С. Е. ЛЯТУРИНСЬКА

аспірант
Класичний приватний університет

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ Ч. В. ЕЛІОТА У КОМІТЕТІ ДЕСЯТИ

У статті розглянуто діяльність Ч. В. Еліота як голови передового Комітету Десяти. Встановлено, що метою діяльності цього комітету була стандартизація навчального процесу в США. Проаналізовано новітні навчальні плани, розроблені цим комітетом, та констатовано позитивні результати діяльності цього освітянина з наведення ладу у сфері здобуття середньої освіти.

Ключові слова: Комітет Десяти, реформа, новатор, навчальний план.

Сучасна Україна як ніколи раніше вимагає нового дихання в усіх сферах своєї діяльності, з яких освітня є однією з пріоритетних. На сьогодні спостерігаються окремі випадки впровадження новацій для модернізації освітнього процесу в країні, але ці кроки хаотичні та не мають єдиного спрямування. На нашу думку, з метою налагодження ситуації, що зараз склалася, потрібно розробити план з упровадження конкретних кроків з оновлення процесу здобуття освіти, починаючи з початкового рівня освіти, з особливим наголосом на формуванні наступності освітніх шаблів: початковий – середній – вищий. Для уникнення головних помилок під час такого процесу слід звернутися до успішного досвіду відомих освітян, які змогли пройти шлях перезавантаження процесу навчання та отримати гарний результат у кінцевому підсумку. Одним з таких непересічних новаторів є видатний освітянин, президент Гарварду Ч. В. Еліот, який очолював перебудову освітнього середовища США, створив та налагодив чіткий процес наступності школа – університет.

Метою статті є аналіз діяльності Ч. В. Еліота в Комітеті Десяти.

Чарльз В. Еліот був не тільки відомим педагогом, освітянином, президентом, а ще й відмінним новатором та реформатором освітнього процесу в США. Цей факт знаходить своє підтвердження в книзі “Американська освітня думка: есе з 1640–1940”, де зазначено, що у 1892 р. Ч.В. Еліот обіймав посаду голови Комітету Десяти [5], який спрямував всі свої зусилля на регуляризацію та еталонування процесу навчання в країні.

Проаналізувавши літературу з теми [2–4; 7; 10; 12], ми визначили, що поштовхом до створення цього комітету Національною асоціацією освіти був хаос, який розвивався у сфері прийому до ВНЗ, тобто необхідність розробки стандартного змісту освіти в США. Причиною хаосу було право кожного коледжувстановлювати свою індивідуальну систему прийому на навчання, коли іноді все, що потрібно було зробити для вступу, це вивчити один окремий текст. Думки директорів шкіл сходилися в тому, що курс навчання середньої школи вимагав модернізаційних кроків. Тож

першим та одним з найголовніших завдань Комітету, як зазначає Г. Клібард, історик та один з провідних теоретиків навчального плану, було “переконати коледжі прийняти деяку одноманітність у межах шкільних досягнень, головним чином заміняючи індивідуальні екзамени на завершення схвалених програм навчання середніх шкіл як підстава для прийняття на навчання” [4, с. 53]. Встановлення такої одноманітності повинно було запевнити коледжі, що програма середньої школи, яку учні закінчили, надала важливі знання, вміння та навички, необхідні для вступу до будь-якого ВНЗ у країні.

Обрання кандидатури Ч. Еліота як голови комітету не було несподіванкою. По-перше, на той час цей реформатор уже встиг встановити та підтвердити звання одного з найбільш шанованих освітян своєї доби [8], адже його передова освітня позиція людини-дії допомогла втілити безперечно сміливі новації в Гарварді, які на той час вже показали дуже гарні результати. По-друге, цей непересічний освітній лідер мав чітке бачення щодорозвитку як вищої школи, так і всієї ієрархії американської освітньої системи, яке він висловив ще у своїй інавгураційній промові 1869 р., де було констатовано, що вся структура освіти вимагала відбудови з основ. Новоспечений президент престижного, але стагнуючого коледжу підкреслював той факт, що американський коледж повинен не тільки наслідувати, а ще й доповнювати роботу американської школи, не забуваючи, що саме університети є законодавцями реформ: “Школи наслідують університети та будуть такими, якими університети їх зроблять” [1]. Маючи за плечима успішний досвід пристосування навчального плану коледжу до магістратури, Ч. В. Еліот тепер хотів перенести цей досвід та свої знання на підпорядкування шкіл коледжам, тобто створити систему наступності в навчанні.

Члени Комітету Десяти під керівництвом Ч. Еліота, насамперед, проаналізувати ситуацію, що склалася в середніх школах. Вони дослідили 40 шкіл та виявили, що учням пропонували 36 різноманітних курсів навчання, включаючи 5 іноземних мов, 6 математичних курсів, 4 наукових курси та декілька різноманітних курсів, таких як стенографія, каліграфія та музика [8]. Із цих фактів вони зробили висновок, що єдиний курс навчання був повністю відсутній і потрібно було провести титанічну працю заради впровадження єдиного механізму отримання атестата про середню освіту та вступу до вищого навчального закладу.

У грудні 1892 р. представники Комітету Десяти організували конференції в навчальних закладах США, що знаходилися в різних кутках країни, які були насичені рекомендаціями з таких питань:

- коли предмет має бути введений до учнів;
- скільки годин на тиждень має бути присвячено кожній окремій темі;
- скільки років вивчати кожний окремий предмет;
- які теми слід викладати в середній школі;
- які найкращі методи викладання предмета;
- як повинні бути підготовлені вчителі [7; 8];

– як вирішити антагонізм між класичним навчальним планом і сучасними академічними предметами, такими як наука, історія та сучасні іноземні мови;

– чи повинні школи пропонувати різні навчальні плани для тих, хто планує продовжувати навчання в коледжі, і тих, хто не планує [8, с. 37].

Першим та одним з найважливіших висновків цих конференцій був висновок, що “кожен предмет, який викладають у середній школі, потрібно викладати так само та такою самою мірою кожному учню, незважаючи на те, яким буде його призначення, або коли його навчання скінчиться” [7]. Із цього рішення видно, що Ч. В. Еліот пропагував таку освіту, яка не розмежовувала учнів на тих, хто збирався продовжити своє академічне життя, та тих, для кого школа була останнім щаблем навчання. Це свідчить про те, що він хотів переорієнтувати школи на надання освітніх послуг не тільки дітям багатіїв, а й заохотити бідні верстви населення здобувати освіту. Таким чином, кінцевою метою цього освітянина було бажання підвищити загальний рівень освіченості населення США.

Вільям Т. Харріс, спеціальний уповноважений США з питань освіти, який був членом комітету, називав їхню доповідь “найважливішим освітнім документом, який коли-небудь був опублікований у цій країні” [7, с. 153]. З його допомогою цей документ був поширений комітетом освіти США педагогам, директорам, членам шкільних рад та іншим зацікавленим. У 1904 р. спеціальний уповноважений підтвердив свою оцінку цього докладу: “Схема занять, запропонована Комітетом Десяти, стала моделлю для всіх середніх шкіл, публічних та приватних” [7, с. 153].

Потрібно наголосити на тому, що до 1892 р. ще не було прецеденту, коли національні освітні авторитети випускали рекомендації для тисяч шкіл, тож механізм просування та запровадження таких рекомендацій був відсутній. Із цього випливає, що комітет зовсім не був упевнений, чи звернуть увагу на його пропозиції. Тим не менше, дослідниця цього питання Д. Равіч підкреслює, що завдяки статусу його членів та спонсорів, а також новизні справи доклад комітету привернув широку увагу та досяг деяких мір впливу на навчальний план багатьох шкіл [8].

Наступним важливим результатом конференцій був звіт, у якому Ч. В. Еліот зробив аналіз інформації щодо зустрічей науковців. У цьому документі він подав рекомендовану програму та матеріали, з яких можуть бути створені корисні навчальні плани. У першій таблиці цього документа було згруповано всі предмети вивчення разом та відповідно розподілено шкільний час між цими предметами. Комітет Десяти свідомо розташував в одній таблиці рекомендації конференцій, як для початкової школи, так і для середньої, з метою прослідкувати послідовність рекомендацій для кожного предмета. Необхідними для вивчення визначено такі предмети:

1. Мови – латинська, грецька, англійська, німецька та французька (локально іспанська).

2. Математика – алгебра, геометрія, тригонометрія.

3. Загальна історія та інтенсивне вивчення особливих епох.

4. Природознавство – описова астрономія, метеорологія, ботаніка, зоологія, фізіологія, геологія, етнологія, більшість предметів можуть бути згруповані під назвою фізична географія.

5. Фізика та хімія.

Із цих загальних рекомендацій Ч. В. Еліот вивів чотири конкретні моделі навчального плану [9, с. 46–47] тривалістю навчання в 4 роки, які могли підготувати учнів для вступу на відповідні курси до будь-якого американського коледжу або університету на існуючих вимогах.

Таблиця 1

Моделі навчального плану Комітету Десяти

Рік	Класична 3 іноземні мови (1 сучасна)	Годин на тижд.	Латино-наукова 2 іноземні мови (1 сучасна)	Годин на тижд.
1	Латина	5	Латина	5
	Англійська	4	Англійська	4
	Алгебра	4	Алгебра	4
	Історія	4	Історія	4
	Фізична географія	3	Фізична географія	3
	Разом	20	Разом	20
2	Латина	5	Латина	5
	Англійська	2	Англійська	2
	*Німецька або французька для початківців	4	Німецька або французька для початківців	4
	Геометрія	3	Геометрія	3
	Фізика	3	Фізика	3
	Історія	3	Ботаніка або зоологія	3
	Разом	20	Разом	20
3	Латина	4	Латина	4
	*Грецька	5	Англійська	3
	Англійська	3	Німецька або французька	4
	Німецька або французька	4	Математика (алгебра 2 +геометрія 2)	4
	Математика (алгебра 2 +геометрія 2)	4	Астрономія півроку та метеорологія півроку	3
	Разом	20	Історія	2
			Разом	20
4	Латина	4	Латина	4
	Грецька	5	Англійська як в класичній програмі 2; додаткова - 2	4
	Англійська	2	Німецька або французька	3
	Німецька або французька	3	Хімія	3
	Хімія	3	Тригонометрія та вища ал- гебра або Історія	3
	Тригонометрія та вища ал- гебра або Історія	3	Геологія або фізіографія- півроку та анатомія, фізіо- логія та гігієна півроку	3
	Разом	20		20

* У будь-якій школі, де грецьку мову можуть викладати краще за сучасну мову, або де публічна думка чи історія школи вважає кращим викладати грецьку, німецька чи французька мови на другому році класичної програми можуть бути замінені на грецьку.

Рік	Сучасні мови 2 іноземні мови (обидві сучасні)	Годин на тижд.	Англійська 1 іноземна мова (древня або сучасна)	Годин на тижд.
1	Французька або німецька для початківців	5	Латина або німецька або французька	5
	Англійська	4	Англійська	4
	Алгебра	4	Алгебра	4
	Історія	4	Історія	4
	Фізична географія	3	Фізична географія	3
	Разом	20	Разом	20
2	Французька або німецька	4	Латина або німецька або французька	5 або 4
	Англійська	2	Англійська	3 або 4
	Німецька або французька для початківців	5	Геометрія	3
	Геометрія	3	Фізика	3
	Фізика	3	Історія	3
	Ботаніка або зоологія	3	Ботаніка або зоологія	3
	Разом	20	Разом	20
3	Французька або німецька	4	Латина або німецька або французька	4
	Англійська	3	Англійська як в інших про- грамах – 3, додаткова – 2	5
	Німецька або французька	4	Математика (алгебра 2 + геометрія 2)	4
	Математика (алгебра 2 + геометрія 2)	4	Астрономія півроку та ме- теорологія півроку	3
	Астрономія півроку та ме- теорологія півроку	3	Історія як в латино-науковій програмі – 2, додаткова – 2	4
	Історія	2		
	Разом	20	Разом	20
4	Французька або німецька	3	Латина або німецька або французька	4
	Англійська як у класичній програмі 2; додаткова – 2	4	Англійська як у класичній програмі – 2; додаткова – 2	4
	Німецька або французька	4	Хімія	3
	Хімія	3	Тригонометрія та вища ал- гебра	3
	Тригонометрія та вища ал- гебра або історія	3	Історія	3
	Геологія або фізіографія – півроку та анатомія, фізіо- логія, гігієна – півроку	3	Геологія або фізіографія – півроку та анатомія, фізіо- логія, гігієна – півроку	3
	Разом	20	Разом	20

Детально розглянувши зазначені вище чотири моделі навчального плану, можна побачити, що головною відмінністю між ними є кількість часу, присвячена вивченню іноземних мов. Так, “класичний” навчальний план містить 3 мови: латину, грецьку та одну сучасну; “латино-науковий” вклю-

чає в себе 2 іноземні мови, одна з яких – сучасна; навчальний план “сучасні мови” містить 2 сучасні іноземні мови; останній “англійський” складається тільки з вивчення 1 іноземної мови: древньої чи сучасної. Перші два навчальні плани наслідували класичну спрямованість у навчанні, інші ж два були більш осучаснені з метою пристосування навчального процесу під новітні умови життя. Розглядаючи новітні навчальні плани, можна побачити, що до основних предметів класичної освіти таких як латина, грецька мови та математика, Комітет Десяти додав вивчення таких сучасних предметів, як: англійська мова, іноземні мови, природознавство, історія та різноманітні науки.

Звісно, що вчені із закостенілим поглядом на освіту деякі положення навчальних планів вважали радикальними:

1. Відтепер ні латина, ні грецька не були потрібними для підготовки до коледжу, що ослаблювало вплив класичних мов, які дуже довго посідали лідерські позиції при вступі до коледжу.

2. Учням дозволено вибирати свій курс навчання за умови, що він включатиме англійську, математику, історію, науку та іноземну мову [8].

Члени Комітету підкреслювали той факт, що вони намагалися зробити предмети перших двох років якомога більш типовими, тому що багато учнів, які починали навчання у середній школі не залишалися в ній більше ніж 2 років. Тож вважали за потрібне обрати предмети перших двох років таким чином, що лінгвістичні, історичні, математичні та наукові предмети були представлені належним чином на високому рівні.

Звісно, такий радикальний доклад мав вибуховий ефект, що підтверджує факт звинувачень Комітету в ігноруванні тих учнів, які не збирали після школи йти до коледжу. На такі закиди від недоброзичливців члени Комітету відповідали, що всі діти мали інтелектуальну здібність отримати користь від освіти, яка включала іноземні мови, історію, математику, науку, англійську мову; вони вважали цей навчальний план таким, що підготує всіх дітей до багатого й повного життя.

Серед негативно спрямованих освітян яскраво виділяється постать Г. Стенлі Холла, відомого психолога й президента Університету Кларк, який засудив доповідь Комітету Десяти як елітарного погляду на реальність. Але реальність була такою, як зазначає Дж. Мірел, що найближчим часом число учнів у віці 14–17 років, які відвідували середню школу, збільшилося з 359 949 до 4 804 255 між 1890 і 1930 рр. [6]. Е. Хенсот та Д. Таяк вказують трохи іншу, але не менш позитивну тенденцію зростання чисельності учнів завдяки цій реформі Ч. В. Еліота. Так, кількість учнів середніх шкіл у США збільшилася з 202 000 до 1 857 000 з 1890 до 1920 рр. [11].

Висновки. Таким чином, діяльність Ч. В. Еліота як голови Комітету Десяти має всі ознаки інноваційності. Її результатами стали системність надання шкільної освіти та експлікація предметів навчання, необхідних для підготовки до вступу до коледжу. За безпосередньою участю Ч. В. Еліота було розроблено та запроваджено ефективні навчальні плани,

спрямовані на підготовку майбутніх громадян Америки до успішного життя. Побічним ефектом, опосередкованим у реалізації альтернативного класичного плану, стало радикальне збільшення учнів середніх шкіл.

Список використаної літератури

1. Eliot C. W. A turning point in higher education; the inaugural address of Charles William Eliot as president of Harvard College / C. W. Eliot. – Harvard University Press, October 19, 1869.
2. Grove C. The Aptitude Myth: How an Ancient Belief Came to Undermine Children's Learning Today / C. Grove. – R&L Education, 2013. – 198 p.
3. Horn R. A. Understanding Educational Reform: A Reference Handbook / R. A. Horn. – ABC-CLIO, 2002. – 338 p.
4. Kliebard H. M. Changing Course: American Curriculum Reform in the 20th Century / H. M. Kliebard. – Teachers College Press, 2002. – 163 p.
5. Milson A. J. American Educational thought: essays from 1640–1940 / A. J. Milson, C. H. Bohan, P. L. Glanzer. – IAP, 2009. – 602 p.
6. Mirel J. The Traditional High School. Historical debates over its nature and function / J. Mirel // Education next. – Vol. 6. – No. 1, Winter 2006. P. 14–21.
7. Perkison H. J. Two hundred years of American Educational thought / H. J. Perkison. – University press of America, 1987. – 327 p.
8. Ravitch D. National Standards in American Education: A citizen's guide / D. Ravitch. – Brookings Institution Press, 1995. – 223 p.
9. Report of the Committee of Ten on secondary school studies with the reports of the conferences arranged by the Committee. – National Educational Association. – New York : American Book Co., 1918. – 250 p.
10. Scott V. Principles and Practices of the Standards in College Foreign Language Education / V. Scott, Carl Blyth. – Cengage Learning, 2010. – 288 p.
11. Tyack D. Learning Together: A History of Coeducation in American Public Schools / D. Tyack, E. Hansot. – Russell Sage Foundation, 1992. – 384 p.
12. Van Overbeke M. A. The Standardization of American Schooling: Linking Secondary and Higher Education, 1870-1910 / M. A. Van Overbeke. – Palgrave Macmillan, 2008. – 240 p.

Стаття надійшла до редакції 04.10.2015.

Лятуринская С. Э. Инновационная деятельность Ч. У. Элиота в Комитете Десяти

В статье рассматривается деятельность Ч. У. Элиота как главы передового Комитета Десяти. Установлено, что целью деятельности этого комитета была стандартизация учебного процесса в США. Проанализированы новейшие учебные планы, разработанные этим комитетом, и констатированы позитивные результаты деятельности этого просветителя по наведению порядка в сфере получения среднего образования.

Ключевые слова: Комитет Десяти, реформа, новатор, учебный план.

Liaturynska S. Innovative activity of C. W. Eliot in the Committee of Ten

The activities of C. W. Eliot as the head of the leading Committee of Ten is examined in the article. It is established that the purpose of this Committee was to standardize the learning process in the United States. The latest curricula developed by the Committee of Ten is analyzed and the positive results of this educator's work in the area of secondary education is stated.

The aim of this article is to analyze the activities of C.W. Eliot in the Committee of Ten. It is stated that C.W. Eliot was not only a great educator and president, but also an outstanding innovator and reformer of the educational process in the USA. The reason why

this Committee was formed in the first place was the need to standardize the process of studying in schools of America.

Two reasons for the election of C.W. Eliot as the head of the Committee were singled out:

1. He was the most respected educator of his time.

2. He had a clear vision as to the development of the university education and the whole hierarchy of the American educational system.

The problem questions concerning education discussed at the conferences organized by the Committee were analyzed. One of the first results of their work was the conclusion that students should not be divided into those who wanted to pursue their academic studies after school and those who just wanted to finish school. However, that subjects should be taught to them equally well.

A report released by the Committee with useful materials and curricula that could help pupils get ready to enter any college was studied. Four new models of the curriculum were analyzed. It was underlined that these curricula were debated over greatly by the educators, professors and teachers and got positive as well as negative reviews. It is important to stress that these new curricula were adopted by schools all over the USA and they encouraged pupils to attend schools and study. So the number of pupils raised dramatically.

Key words: *Committee of Ten, reform, innovator, curriculum.*

УДК 378:745 (477)20

С. І. НІКУЛЕНКО

кандидат мистецтвознавства, доцент

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ПОРЕВОЛЮЦІЙНІ РОКИ

У статті розглянуто розвиток вищої художньої школи в Україні (1917–1934 рр.) як фрагмент культурного життя її найбільших мистецьких осередків. На основі дослідження архівних та літературних джерел висвітлено особливості пошуків нових шляхів взаємодії традиційної академічної форми виховання митців і висунутої революційним часом концепції підготовки фахівців художньо-промислового спрямування, особливості викладання в різних художніх вишах України, що відображають своєрідність педагогічних систем.

Ключові слова: становлення, вища художня школа, система художньої освіти, художньо-промислове мистецтво.

Для відтворення об’єктивної історії української культури пореволюційних часів, що багато в чому була спотворена в наступні роки, необхідне вивчення періоду становлення вищої художньої школи в Україні у 1917–1934 рр., відзначені потужними пошуками нових форм підготовки національних художніх кадрів. Через цей сьогодні не втрачають актуальності питання, пов’язані з викладанням у різних художніх вишах України.

Останніми роками посилюється інтерес до українського Відродження, проте питання розвитку системи художньої освіти в ті часи недостатньо висвітлено.

Незважаючи на те, що саме в стінах художніх ВНЗ відбувалося самоствердження педагогічного хисту знаних митців та становлення талановитої молоді, у спеціальній літературі немає вичерпного наукового дослідження розвитку художньої освіти в пореволюційні часи загалом або в кожному з мистецьких осередків зокрема. Тому вивчення окресленої теми неможливо без розгляду її в контексті політичних подій, що вплинули як на художнє життя, так і на систему мистецької освіти в умовах посилення тенденцій на централізацію. Відповіді на окремі питання знаходимо в працях С. О. Хан-Магомедова, Л. Д. Соколюк, статтях М. О. Скрипника, І. І. Врони, С. І. Білоконя, А. В. Чебикіна, Т. В. Паньок.

Мета статті – розглянути становлення системи вищої художньої освіти в Україні в пореволюційні роки.

Як відомо, до 1917 р. в Україні не було жодного вищого художнього закладу. Підготовка мистецької молоді здійснювалася в художніх училищах, які було відкрито в другій половині XIX ст. в Києві, Харкові й Одесі. Усі вони були підпорядковані Санкт-Петербурзькій Академії мистецтв. Опанувавши ази фахової підготовки, кращі випускники училищ мали змогу продовжити навчання не лише в Росії, а й інших європейських осередках художнього життя: Мюнхені, Відні, Римі, Кракові, Парижі. Саме це спри-

яло формуванню загальних поглядів на всі нагальні проблеми, що поставали перед тогочасним мистецтвом. Так, із середини XIX ст. стало актуальним питання розвитку художньо-промислової освіти. Першою школою такого типу в Україні стала приватна художня школа М. Д. Раєвської-Іванової, що була заснована в Харкові в 1869 р.

А понад 20 років потому було відкрито художньо-промислові школи у Львові, Кам'янець-Подільському та низку вузькопрофільних навчальних закладів, зорієнтованих на певні промисли й ремесла. Аналогічні процеси мали місце в багатьох містах не лише в Україні, що сприяло збереженню художніх ремесел в умовах бурхливого розвитку капіталістичної промисловості та ринкових відносин, які будуються на засадах конкуренції. Попри це, зберігалось зверхнє ставлення до всіх мистецтв, крім станкових, що мали пріоритетне становище Імператорській Академії мистецтв.

В умовах громадського піднесення та сплеску національної свідомості, детермінованих революційними подіями 1905 р., у країні загострювалися питання формування національного стилю в українському мистецтві. Їх бурхливо обговорювали в часописах та в колі вітчизняної інтелігенції. Найгостріші суперечки точилися навколо витоків українського мистецтва, яким належало стати підґрунтям формування національної культури.

Зазнало змін також ставлення до архітектурного надбання українського народу, яке почали репрезентувати не як частину загальноросійського зодчества, а як самобутнє явище європейської культури. В архітектурній практиці прагнення до відродження національних традицій найбільш яскраво виявилось в спорудженні будинку Полтавського земства за проектом В. Кричевського. Потреба в розвитку національного стилю в Україні зумовила створення власної вищої архітектурної школи.

Сприятливі умови для розвитку українського мистецтва та системи вищої художньої освіти склалися після лютневої революції 1917 р., унаслідок якої Російську Імперію було зруйновано. З проголошенням Української Народної Республіки багаторічні прагнення до розбудови вітчизняної культури знайшли втілення в заснуванні в Києві в грудні 1917 р. Української Академії мистецтв, а в 1918 р. – Архітектурного інституту. Початок 1920-х рр. відзначився відкриттям вищих мистецьких закладів у Харкові й Одесі на базі художніх училищ, що функціонували ще в дореволюційні часи.

Відкриття Української Академії мистецтв відбулося за особистої підтримки Голови Центральної Ради М. С. Грушевського. Академія була покликана підвести національне мистецтво до високого світового рівня, виховавши генерацію митців, здатних виконати це завдання. Навчання в Українській Академії мистецтв проходило в індивідуальних майстернях, викладання в яких відзначалося нетрадиційним підходом. Навідміну від старих академічних систем, де панували лише “високі” станкові види мистецтва, тут із самого початку прагнули розвивати поряд зі станковими й декоративні форми, сприяти розквіту художньо-промислового та народного мистецтва.

На особливу увагу заслуговує Статут УАМ, згідно з яким професура не обтяжувалася будь-якими бюрократичними програмами, кожен сам ви-

рішував, як та що викладати. Структура Академії та її програми повинні були бути досить гнучкими, а кваліфікація педагогів вельми високою, бо ні кількість студентів, ні термін навчання не регламентувалися. Учні ділилися на дійсних студентів та вільних слухачів, останні, у разі виконання всіх програмних вимог, мали можливість стати дійсними студентами та отримати диплом “майстра мистецтва”.

Загалом доля Академії була досить драматичною, місто 13 разів переходило від однієї влади до іншої, більшість майстерень або зовсім не функціонували, або ж працювали періодично.

У 1922 р. за умов нової політичної ситуації та художньої політики Наркомосу України Академія була перетворена на Київський інститут пластичних мистецтв. В акції перейменування ВНЗ, призначення нового ректора та перегляду програм навчання відбивалися тенденції на адміністрування з боку органів державної влади.

Становлення вищої художньої освіти України в пореволюційні часи необхідно розглядати в світлі загальних соціокультурних тенденцій Країни Рад. Безпосередній вплив на формування новітніх поглядів щодо місця та ролі мистецтва мала ухвала декрету 1918 р. про скасування Петербурзької Академії мистецтв. Унаслідок цього в різних містах були створені Вільні художні майстерні, діяльність яких була підпорядкована Народним Комісаріатам Освіти, котрі впроваджували в життя нагальні завдання влади. Провідна роль у розвитку актуальних напрямів вітчизняної системи мистецької освіти належала створеному в 1920 р. у Москві ВХУТЕМАСові.

У Вищих художньо-технічних майстернях били вироблені принципово нові прийоми та засоби навчання, що ґрунтувалися на потребах виробництва країни, яка, з одного боку, потерпала від наслідків революції та громадянської війни, а з іншого – перебувала в полоні ідеологічних гасел. Масштабність руйнаційта нечуваний ентузіазм сприяли створенню унікальних умов для розвитку раціоналістичних, мінімалістичних і конструктивістських тенденцій, що увібрали авангардні пошуки митців та суспільні прагнення до нового соціально-політичного ладу.

Наявність певних аналогій у діяльності центральних і республіканських органів влади є природною, тому зрозуміло, чому такого значення надавали створенню в Харкові – столиці України художнього вишу на кшталт ВХУТЕМАСу. На відміну від Української Академії мистецтв, яка орієнтувалася на досить широку художню освіту, Харківський художній технікум повинен був готувати фахівців вищої кваліфікації, тісно пов'язаних із виробництвом і з новою пролетарською культурою, що народжувалась у той час. Тут, як і у ВХУТЕМАСі, навчальні класи називали майстернями. Відсутність відповідних викладацьких кадрів (учні І. Рєпіна, що становили основний контингент педагогів колишнього Харківського художнього училища, не були підготовані для такої діяльності), необхідних майстерень, Укрголовпрофос не брав до уваги.

Офіційне відкриття Харківського художнього технікуму відбулось у 20 вересня 1921 р. Технікум розміщувався в приміщенні колишнього ху-

дожнього училища. В Україні на той час не було розвиненої мережі художньої освіти, що забезпечувала б початкову, середню та вищу художню підготовку, тому учнів приймали до ХХТ без іспитів, за домашніми роботами і, відповідно до рівня підготовки, розподіляли по групах або ж направляли на підготовче відділення.

Таким чином, формування технікуму затяглося на декілька років. Спочатку передбачалось організувати чотири факультети: живописний, скульптурний, архітектурний та керамічний. Останній так і не вдалось відкрити через відсутність відповідних майстерень, матеріалів та викладачів-керамістів.

Педагогічний колектив технікуму почав роботу, орієнтуючись на академічну систему, що склалася ще за часів художнього училища, як фундамент професійної освіти. Такий підхід підказував їм їх минулий викладацький досвід. Але, як зазначалось у звіті про діяльність технікуму за перший рік функціонування ХХТ, “життєві умови і влада примушували адміністрацію і Художню Раду прискорити ухилу виробничу сторону”.

Навесні 1922 р. комісією Головного професу було зроблено обстеження роботи технікуму з виконання поставлених перед ним завдань. Відзначали “слабкі результати практичної роботи за минулі півтора триместри, відсутність конкретних досягнень”, а наявність представників різних художніх напрямів розцінювали як “ідейний розбрід”. Гострої критики зазнала методика викладання. Загалом технікум ототожнювали з гніздом академізму, що “ізолює учнів від безпосереднього зв’язку із життям, з матеріалом, з виробництвом”.

Відділ художньої освіти Головного професу не влаштував такий стан справ, і він намагався змінити педагогічний склад ХХТ. Улітку 1922 р. був оголошений конкурс “з метою визначення гідних кандидатур на заміщення посад викладачів і керівників живописного і скульптурного відділень”.

Рішення про перетворення Одеського художнього училища на вищий навчальний заклад було прийнято в 1918 р. комісією “Спілки художників пластичних мистецтв”, що об’єднувала представників різних творчих угруповань міста. Наприклад, представники групи “Незалежних”, які не поділяли традиційних поглядів на мистецтво, пропонували усунути всі загальноосвітні дисципліни, виключити малювання з гіпсів, що, на їх думку, “вбиває безпосереднє відчуття природи”, і вважали за необхідне ввести підготовку художників знайомство з різноманітними методами та течіями сучасного мистецтва. Але в умовах неодноразової зміни влади в місті, що супроводжувалися бойовими діями, проектам створення ВНЗ на той час не судилося здійснитися.

З 1920 р., після закінчення громадянської війни, училище стали розглядати як вищий навчальний заклад. Подальший розвиток Одеського ВНЗ відбувався за відомою схемою: у 1920 р. він мав назву Вільних державних художніх майстерень, у 1921 р. став Академією, а через декілька місяців – інститутом образотворчого мистецтва. У 1922–1923 рр. у ВНЗ діяли такі факультети: архітектурний; живописний з театральньо-декораційною, станково-декоративною й офортно-графічною майстернями; скульптурний з

декоративно-архітектурною, муляжною, керамічною майстернями, а також факультету прикладного мистецтва з фотографічним відділенням.

Черговий раз, у 1924 р., ВНЗ змінює назву на Одеський політехнікум мистецтв. Водночас сталися і значні структурні зміни – збільшилась кількість виробничих майстерень. Тоді ж було розроблено й ухвалено новий навчальний план, відповідно до якого були усунуті предмети, що сприяли різнобічному вихованню студентів: естетика, психологія творчості, методика викладання образотворчого мистецтва, анатомічне малювання, креслення. Так ж доля спіткала й курс західноєвропейської літератури. Було введено українську мову, українознавство та теорію мистецтва.

Розглядаючи в порівнянні всі три художні ВНЗ України, необхідно відзначити спільні риси їх діяльності. Насамперед, це те, що кожен з них став центром художнього життя у своєму місті – Києві, Харкові та Одесі.

Висновки. Отже, в усіх трьох ВНЗ процеси становлення відбувалися досить болісно. Проте наприкінці 1920-х рр. в Україні склалася система вищої художньої освіти компромісного характеру, що поєднувала виховання художників-станковістів, і художників-архітекторів, і майстрів монументального, декоративного та прикладного мистецтва. Водночас тут закладалися й основи дизайнерської освіти. Таке становище відбивало не лише особливості традиції, що склалася раніше в Києві, Харкові та Одесі, але й потреби художнього процесу 1920-х рр.

Болючою за своїми наслідками була й кампанія з українізації вищої художньої школи в Києві, Харкові та Одесі. Директивні вказівки чиновників із Наркомосу, що прагнули використати, насамперед, мистецтво для пропаганди класових ідей, а не для розвитку національних традицій в професійній творчості, зовсім не враховуючи ситуації, що склалася на місцях. А нав'язливе форсування цього процесу викликало негативну реакцію педагогічному середовищі. Згодом місце заходів з українізації посіла боротьба з “націоналізмом”, що мало згубні наслідки для вищої національної школи України.

Свій внесок зробила й практика затвердження ректорів і політкомісарів художніх ВНЗ з малокомпетентних людей та зростання ролі соціально-економічних дисциплін порівняно зі спеціальними предметами професійного циклу. Реформа вищої художньої освіти в Україні, що сталася в результаті акції центру в 1934 р., була спрямована на уніфікацію мистецької школи, унаслідок чого були знищені своєрідні методики підготовки художників, а відмовляння від промислово-художнього ухилу затримало його розвиток на тривалий час, що завдало шкоди національній культурі. Проте реформа мала й позитивне значення, оскільки сприяла збереженню й розвитку традицій академічної системи як необхідної бази для подальших творчих здобутків у мистецтві. Загалом, незважаючи на складність умов, у яких формувалися художні ВНЗ Києва, Харкова й Одеси, що пережили трагедію тих часів, вони, ставши генераторами нових ідей, зробили суттєвий внесок у розвиток української художньої культури.

Список використаної літератури

1. Соколюк Л. Д. Бойчукізм проблема стилю в українському мистецтві першої третини ХХ ст./ Л. Д. Соколюк. – Київ : НМКВО, 1993. – С. 13–14.
2. Хан-Магомедов С. О. ВХУТЕМАС-ВХУТЕИИ: Комплексная архитектурно-художественная школа, 1920–1930 гг. / С. О. Хан-Магомедов // Строительство научно-технический прогресс. – 1990. – № 12.
3. Урдіс І. М. Формування концепції національного стилю в українській архітектурі на сторінках періодики початку ХХ ст. / І. М. Урдіс // Українська академія мистецтва. – 1995. – Вип. 2. – С. 120.
4. Білокінь С. І. До історії вищої художньої освіти на Україні / С. І. Білокінь // Вісник Київського Університету. – 1973. – № 15. – С. 52–59.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Никуленко С. И. Становление системы высшего художественного образования в Украине в послереволюционные годы

В статье рассматривается развитие высшей художественной школы в Украине (1917–1934 гг.) как фрагмент культурной жизни ее крупнейших художественных центров. На основе исследования архивных и литературных источников освещаются особенности поисков новых путей взаимодействия традиционной академической формы воспитания художников и выдвинутой революционным временем концепции подготовки специалистов художественно-промышленного направления, особенности преподавания в различных художественных вузах Украины, отражающие своеобразие педагогических систем.

Ключевые слова: становление, высшая художественная школа, система художественного образования, художественно-промышленное искусство.

Nikylenko S.I. Formation of higher art education in Ukraine in post-revolutionary years

In the article the development of higher art school in Ukraine (1917–1934) is considered as a piece of cultural life in its largest art centers. An analysis of the theoretical foundations and practice of artistic processes of the 20's formation shows their great scientific and practical importance for the development and approval of a new model of art education. The study of archival material shows that the new vector of the academic system of training development led to the revision of the programs and curricula content, and at the same time to the restructuring of teaching methods. Approves new features of art education: ideological, scientific, methodical. The solid line in the construction of a new school, a new system of teaching required to pay serious attention to art training.

At the end of 1920 in Ukraine was a system of higher art education a compromise that combines education easel, artists, architects, artists monumental, decorative and applied art. At the same time, it laid the foundations and design education. This situation reflects not only features the tradition that took place in Kyiv, Kharkiv and Odessa, but also the needs of the artistic process of the 1920 s.

Policy directives to the officials who sought to use art to promote the ideas of class, not for the development of national traditions in the professional creativity and does not take into account the situation on the ground.

Based on archival research and literature, features of the search for new ways of interaction between traditional academic forms of art education and the concept of artistic and industrial specialists training advanced by revolutionary time are presented.

Key words: formation, higher art school, the system of art education, art and industrial art.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

О. М. АКІМОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

О. В. КУЗНЕЦОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”

НАПРЯМИ САМООСВІТИ У ХОДІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито суть поняття “самоосвіта”, уточнено поняття “самоосвіта вчителів початкових класів”. Висвітлено напрями самоосвіти для майбутніх учителів початкових класів: інтелектуальний, духовний, інформаційний. Визначено форми самоосвіти майбутніх учителів початкових класів: робота у студентських наукових гуртках; участь у розробленні науково-дослідницької проблеми кафедри; лекторська робота з розповсюдження спеціальних знань у галузі педагогіки; організація та проведення педагогічних екскурсій; волонтерська робота; відвідування різноманітних курсів; робота керівниками гуртків у дитячих клубах, шефська робота в школах за спеціальністю тощо.

Ключові слова: самоосвіта, майбутні вчителі початкових класів, напрями самоосвіти, форми самоосвіти.

У національній програмі “Освіта України XXI століття”, Державній концепції професійно-педагогічної освіти зазначено, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й реалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатне навчатись упродовж всього життя. Вдосконалення “Державного стандарту початкової освіти” висунуло нові вимоги до підготовки майбутніх учителів початкових класів, зауваживши на необхідності вдосконалення напрямів і форм самоосвіти, які в подальшому стануть основою саморозвитку особистості та професійного становлення вчителя.

Тому особливого значення набуває проблема підготовки вчителів початкових класів у закладах педагогічної освіти, оскільки їх особистість є визначальною для навчання та виховання юних громадян. Головну увагу зосереджено на підготовці нового покоління педагогічних працівників, які “мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти”, отже, вміти самостійно здобувати знання та поповнювати власну педагогічну скарбничку.

Виходячи з вищезазначеного, постає проблема визначення напрямів та форм самоосвіти у ході підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті – уточнити суть, окреслити напрями самоосвіти у ході підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виходячи з мети, поставили такі завдання:

- уточнити суть поняття “самоосвіта вчителів початкових класів”;
- висвітлити напрями самоосвіти для майбутніх вчителів початкових класів;
- визначити основні форми самоосвіти майбутніх вчителів початкових класів.

Поняття “самоосвіта” вивчають у 70-х рр. ХХ ст. Саме в цей період з’явилася низка робіт, присвячених сутності самоосвіти, її основним чинникам та рушійним силам розвитку. В цей час головну увагу вчених зосереджено на дослідженні компонентів самоосвітньої діяльності: пізнавальній активності, самостійній діяльності, саморегуляції, самокорекції. Самоосвіту пов’язували, насамперед, з необхідністю підвищення професійної майстерності як часткової мети самоосвітньої роботи. Самоосвіта, у її сучасному трактуванні, як психолого-педагогічна й соціальна категорія є видом пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на вдосконалення розумових сил і здібностей особистості. Становлення української держави на сучасному етапі вимагає підвищення ролі та статусу професії вчителя у суспільстві та зумовлює більш складні вимоги до формування навичок самоосвіти майбутніх учителів.

Учитель як уповноважений суспільства нарівні з батьками несе відповідальність за соціальну зрілість кожного вихованця. Зазначимо, що саме працівникам педагогічної галузі належить втілити в життя основні принципи освіти української держави, а саме:

- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм;
- пріоритетність загальнолюдських цінностей над політичними класовими інтересами;
- органічний зв’язок з національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність державної системи освіти від політичних партій, інших громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти в державних навчально-виховних закладах;
- інтеграція з наукою та виробництвом, взаємозв’язок з освітою інших країн;
- єдність і наступність, безперервність і різноманітність освіти, відповідність її світовому рівню.

Зазначимо, що самоосвіта при підготовці майбутніх учителів початкових класів опосередковано корегується викладачем під час консультацій, спостережень у вигляді позааудиторної самостійної роботи. Відповідно до мети та завдань викладач встановлює термін виконання, пропонує завдання, проводить різного роду інструктажі щодо їх виконання, визначає глибину та обсяг обов’язкової частини виконання завдань, реалізує допоміжні заходи (консультації, спостереження, співбесіди тощо), тобто визначає за-

соби діяльності особистості у процесі самостійного досягнення цілей. Самоосвіта може здійснюватися за участю керівника або без неї, наприклад, під час самостійної роботи.

Науковець І. Сидоренко визначає три загальні підходи до розгляду поняття “самоосвіта”, а саме [5]:

1. Характеризується розумінням самоосвіти як цілеспрямованої, планомірної, самостійної роботи особистості над підвищенням своєї професійної майстерності У такому контексті самоосвіта розглядається як професійна функція, а її мета пов’язана з підвищенням ефективності професійної діяльності.

2. Характеризується як процес цілеспрямованого й систематичного самовдосконалення, саморозвитку особистості та її діяльності. У цьому разі суто особистісний характер самоосвіти як самостійної роботи допускає розвиток самопізнання.

3. Третій підхід розглядає самоосвіту як форму й засіб формування пізнавальної активності, що служить ключовим моментом у процесі самоосвітньої діяльності [5].

Зазначимо, що основне наукове навантаження педагогічного навчального закладу має бути спрямоване на забезпечення професійної самореалізації майбутнього фахівця, формування його високого кваліфікаційного рівня, створення соціально активних, духовних і фізично здорових майбутніх фахівців, які мають посідати важливе місце під час впровадження в педагогічну практику досягнень науки й техніки. Отже, для реалізації вищезазначених завдань використовують усі підходи комплексно, що обумовлює постановку питання щодо визначення суті поняття “самоосвіта”, яка стане базовим для здійснення майбутньої професійної діяльності.

За визначенням психолого-педагогічного словника, самоосвіта – освіта, яка здобувається під час самостійної роботи, без проходження систематичного курсу навчання в освітньому закладі [4]. Зазначимо, що самоосвіта майбутніх учителів початкових класів – освіта, яка здобувається під час самостійної роботи та має як індивідуальні (індивідуальні науково-дослідні завдання), так і колективні форми роботи (відвідування курсів з вивчення іноземних мов, вивчення передового педагогічного досвіду, педагогічні екскурсії) тощо.

Для визначення основних напрямів самоосвіти майбутніх учителів початкових класів звернемося до дослідження Л. Хомич, яка зауважує на необхідності попередньої психолого-педагогічної підготовки в межах опанування циклів навчальних дисциплін, а саме [7]:

– суть психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів має бути спрямована на досягнення провідної мети навчання: формування творчої, всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця, який прагне до самовдосконалення та займає активну позицію у житті суспільства;

– зміст психолого-педагогічної підготовки має становити єдину логічну систему, яка полягає в цілісному забезпеченні компонентів педагогі-

чно процесу. На перший план виходить системність знань майбутнього вчителя початкових класів. Постає питання раціональної організації підготовки на такому рівні, щоб отримані знання не стали результатом набутих умінь і навичок з окремих дисциплін, а були логічно завершеною частиною цілісної системи підготовки вчителя початкових класів.

Визначимо напрями самоосвіти для майбутніх учителів початкових класів:

1. Інтелектуальний, який орієнтований на поповнення загальноосвітніх знань, розширення кругозору, тощо.
2. Духовний, спрямований на заняття у гуртках з різних видів мистецтв (мистецтво театральне, образотворче, вокальне, хореографічне, мистецтво фотографії), волонтерської роботи тощо.
3. Інформаційний, спрямований на ознайомлення й опанування роботи з інформаційним простором і комп'ютерними технологіями тощо.

Виходячи з аналізу навчальних планів і програм з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, необхідно відзначити один з головних шляхів реалізації напрямів самоосвіти під час підготовки майбутніх учителів початкових класів – науково-дослідницька робота студентів. Студенти мають оволодіти як теоретичними знаннями, так і набути уявлення про шляхи, якими ці знання були набуті, тобто засвоїти процес наукового пізнання самостійно. Це дає можливість запобігти репродуктивному накопиченню знань у процесі навчання й сприяти формуванню творчого наукового мислення майбутнього вчителя.

Звернемо увагу на необхідність концепції логічної побудови організації навчальної роботи, які б розкривали етапи формування понять, розумові дії, їх суть, засоби виконання завдань, які в подальшому стануть основою організації та проведення самоосвітньої роботи.

Однією з найпоширеніших форм підготовки до самоосвіти вчителів початкових класів виступають індивідуальні завдання.

Згідно з працями науковців В. Євдокимова, Г. Пономарьової, Л. Покроєвої [2], індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) є видом позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідного або проектно-конструкторського характеру, наданим у процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу, що завершується складанням підсумкового іспиту або заліку.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу визначити види науково-дослідної роботи студентів:

- ІНДЗ, включені в навчальний процес, що здійснюються під час аудиторних занять;
- ІНДЗ, виконувані в позанавчальний час, які в подальшому стають основою майбутньої самоосвітньої роботи.

Основними формами науково-дослідницької роботи студентів у межах навчального процесу, виконуваними в позанавчальний час, що в подальшому стають основою майбутньої самоосвіти, є:

- читання лекцій для студентів молодших курсів з методики й організації наукових досліджень, наукової організації самостійної роботи, методики роботи з науковою літературою і користуванням бібліотекою;
- залучення студентів до реферативної роботи на практичних, семінарських, лабораторних заняттях, що містять елементи наукового пошуку, підбір і вивчення відповідних розділів монографій і наукових статей;
- включення елементів наукових досліджень під час підготовки до семінарів, практикумів; виконання домашніх завдань, що пропонуються для виконання студентам з тих або інших дисциплін навчального плану;
- написання курсових і дипломних робіт, теми яких мають спиратися на дослідження, виконані протягом навчання студента у вищому педагогічному закладі освіти;
- педагогічна практика студентів.

Під час позанавчальної роботи самоосвіта майбутніх фахівців реалізується у таких формах:

- робота у студентських наукових гуртках;
- участь у виконанні науково-дослідницької проблеми кафедри;
- лекторська робота з розповсюдження спеціальних знань у галузі педагогіки;
- організація та проведення педагогічних екскурсій;
- волонтерська робота;
- відвідування різноманітних курсів;
- робота керівниками гуртків у дитячих клубах, шефська робота в школах за спеціальністю тощо.

Висновки. Таким чином, для забезпечення підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу для здійснення самоосвіти науковцями обґрунтовано різноманітні напрями й форми організації наукової роботи студентів. Особливої уваги заслуговує впровадження технологічного підходу при підготовці майбутніх учителів початкових класів під час залучення до наукової роботи, що дає можливість реалізувати дослідницьку діяльність студентів на трьох рівнях: репродуктивному, продуктивному та творчому.

Виходячи з вищезазначеного, самоосвіта майбутніх вчителів початкових класів – діяльність особистості, яку вона здійснює відповідно до самостійно поставлених цілей без безпосередньої участі наукового керівника.

Отже, на думку Л. С. Виготського, навчання лише тоді є гарним, коли воно стає творцем розвитку. На сучасному етапі розвитку суспільства здатність до самоосвіти стає головною умовою успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності та головним творцем розвитку особистості майбутніх учителів початкових класів.

Список використаної літератури

1. Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко. – 4-е вид. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 482 с.
2. Євдокимов В. І. Підготовка вчителя в умовах євро інтеграції : навч. посіб. / В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, Л. Д. Покроєва. – Харків : ХОНМІБО, 2006. – 204 с.

3. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Л. В. Коваль, В. І. Бондар, Л. О. Хомич, Л. Є. Петухова. – 2-е вид., перероб. і допов. – Донецьк : Ландон-XXI, 2012. – 343 с.
4. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2006. – 688 с.
5. Сидоренко І. І. Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ірина Ігорівна Сидоренко ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 221 с.
6. Сидоренко І. І. Розвиток категорії “самоосвіта” наприкінці ХІХ ст. (історико-педагогічні аспекти) / І. І. Сидоренко // Теорія та практика формування компетентності суб’єктів педагогічного процесу : зб. наук. пр. – Харків : Харківський обласний методичний кабінет учбових закладів мистецтв та культури, 2000. – С. 123–127.
7. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – Київ : Магістр–S, 1998. – 200 с.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2015.

Акимова Е. М., Кузнецова О. В. Направления самообразования в процессе подготовки будущих учителей начальных классов

В статье раскрывается суть понятия “самообразование”, уточнено понятие “самообразование учителей начальных классов”. Представлены направления самообразования для будущих учителей начальных классов: интеллектуальный, духовный, информационный. Определены формы самообразования будущих учителей начальных классов: работа в студенческих научных кружках, участие в разработке научно-исследовательской проблемы кафедры; лекторские работы по распространению специальных знаний в области педагогики; организация и проведение педагогических экскурсий; волонтерская работа; посещение различных курсов, работа в качестве руководителей кружков в детских клубах, шефская работа в школах по специальности и т. д.

Ключевые слова: самообразование, будущие учителя начальных классов, направления самообразования, формы самообразования.

Akimova O., Kuznecova O. Areas of Self in the Preparation of Future Elementary School Teachers

This paper examines the essence of the concept of “self”, a concept of “self”, for primary school teachers. Directions for future self teacher’s elementary school: intellectual, spiritual, informational. Some form of self-education of future elementary school teachers: work in student scientific circles, participation in the performance of the research problem, the department, lecturing disseminate expertise in the field of pedagogy, organization and conduct educational tours, volunteering, visiting a variety of courses, work as a group leader in children’s clubs, voluntary work in schools, specialty and more.

Defined the essence of the basic forms for research students within the learning process to be performed outside the classroom, which then become the basis for self-education: lectures for junior students, educational practices, recruitment and study the relevant sections of books and scientific articles, and more. Certain level and analyzed the essence of research in the preparation of primary school teachers: reproductive, productive and creative.

The principal difference between the self and the individual work of students is that while the identity of self education are subjects of their activity on achieving self-defined goals and is the main motive of self education.

Key words: self, future elementary school teacher, form self-education, self- direction.

І. П. АНОСОВ

доктор педагогічних наук, професор
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В ЄДНОСТІ І РІЗНОМАНІТТІ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

У статті розкрито місце педагогічної антропології у єдності й різноманітті антропологічного знання; визначено діалектику природничо-наукової та розумової гносеологічних тенденцій педагогічної антропології; доведено, що педагогічна антропологія є теорією педагогічного знання, науковою основою гуманізації педагогічного процесу.

Ключові слова: антропологія, антропологічне знання, педагогічна антропологія, соціальна антропологія, культурна антропологія, фізична антропологія, філософська антропологія, етологія, гуманізація, рефлексія.

Антропологія як комплексна й складна структурна наука та навчальна дисципліна пройшла значний еволюційний шлях інтеграції й диференціації проблемного й структурного змісту. Відомо, що знання про людину давно накопичувалися людством, але європейська наука тривалий час визнавала своїм основним об'єктом природу, а людину – її елементом. Насамперед, людину вивчали “зовні”: як частину Космосу, суспільства, природи. Але на сучасному етапі розвитку освіти важливо виходити із знання внутрішньої природи людини (духовного й біологічного) у контексті природи, культури й суспільства. У цій галузі знань уже давно виділяють численні напрями й наукові дисципліни, зв'язок між якими часом ледь помітний або й зовсім відсутній. Таким чином, визначення складових цілісної сфери антропологічного знання та аналіз його самостійних одиниць має важливе значення, чим і пояснюється актуальність теми.

Теоретико-концептуальним основам педагогічної антропології є філософська антропологія з усіма її концепціями й школами, представлена видатними посталями у світовій історії суспільної думки (І. Кант, В. Брезинка, Ю. Хабермас, Д. Дьюї, М. Лангефельд, М. Хайдеггер, М. Шеллер, Л. Фейєрбах, А. Гелен та ін.).

В українській філософсько-суспільній думці проблема антропологічного розуміння людини висвітлена в працях Г. Сковороди, М. Гоголя, П. Юркевича, В. Зеньковського, К. Ушинського та ін. Проблема антропологізму привертає увагу й сучасних українських і російських педагогів (Б. Бім-Бад, В. Зінченко, С. Кузьміна, М. Култаєва, Б. Мещеряков, Н. Радіонова, О. Сухомлинська, Т. Троїцька, М. Холодна та ін.).

Аналіз філософських, психологічних і педагогічних праць, присвячених питанням педагогічної антропології, засвідчив, що історичний аспект цієї проблеми певною мірою знайшов відображення в працях І. П. Аносова,

Б. Бім-Бада, С. Кулікова, О. Огурцова, а теоретико-практичний – у дослідженнях В. Максакової, В. Сластьоніна.

Навчальний курс “Педагогічна антропологія” перебуває на стадії становлення й розвитку. Державний освітній стандарт визначив основні аспекти цього курсу, але їх розкриття нечисленними поки авторами посібників з педагогічної антропології (І. П. Аносов, Б. М. Бім-Бад, І. А. Бирич, В. Б. Куликов, В. І. Максакова, Л. К. Рахлевская, Ю. І. Салов, Ю. С. Тюников) здійснюється, виходячи з власних уявлень і розуміння.

На сьогодні у сфері антропологічного пізнання досить умовно виділяють такі його одиниці, як філософська антропологія, теологічна антропологія, фізична антропологія, соціальна й культурна антропології, педагогічна антропологія. У численних працях науковців кожна сфера антропологічного знання розкривається окремо, але праць, присвячених аналізу педагогічної антропології у єдності і різноманітті антропологічного знання, недостатньо.

Мета статті полягає у розкритті єдності й різноманіття самостійних наукових напрямів у системі людинознавчих наук; з’ясуванні діалектики природничо-наукової та розумової гносеологічних тенденцій педагогічної антропології.

У чому ж суть сучасної антропології? Поняття “антропологія” (грец. *Antropos* – людина і *logos* – слово, поняття, вчення) включає широку галузь пізнання людини і її внутрішнього світу (духовного й біологічного) у контексті природи, культури й суспільства. Відомо, що філософія здавна ставила перед собою й завжди намагалася знайти відповіді на запитання: що таке людина, у чому її сутність і мета життя тощо. До того ж, за часів Людвіга Фейєрбаха (1804–1872) основним принципом філософії визнавався антропологічний. Цей принцип вимагав від філософа пояснень усього, що б він не вивчав, виходячи з сутнісних особливостей людини. Таку вимогу зумовлено тим, що А. Фейєрбах сприймав людину як універсальний і вищий предмет філософії [8, с. 266]. Традиційно філософська антропологія майже не цікавилася вихованням. Але в 60-ті рр. ХХ ст. у Німеччині виникла нова течія, що стала популярною і продуктивною, яка отримала назву “педагогічна антропологія”. Окремо стоять фізична, соціальна й культурна антропології. Фізична антропологія – біологічна дисципліна, яка вивчає походження та еволюцію фізичної організації людини та її рас. Термін “антропологія” у біологічному розумінні вперше зустрічається в назві книги Магнуса Хундта “Антропологія про гідність, природу і якості людини і про елементи, частини й члени людського тіла”. Основні розділи фізичної антропології: морфологія, антропогенез, расознавство, або етнічна антропологія [4, с. 378].

Фізична антропологія у деяких країнах, особливо в США, розвивається в комплексі субдисциплін, які об’єднані в департамент антропології університетів і включають антропологію, лінгвістику, археологію тощо. Фізичні антропологи все частіше звертаються до даних етології. Поняття

“етологія” на межі XVIII–XIX ст. вживалося тільки стосовно людей “для позначення і пояснення характеру через вивчення жестів”.

Швидкі темпи й величезні обсяги змін у науці, техніці й технологіях стимулюють соціально-економічні зміни, водночас зміни освітні. Змінюється характер праці, її технічний рівень і культура, а отже, й вимоги до працівників. З’являються нові професії, що вимагають вищої кваліфікації й вищого інтелектуального рівня. Нова соціально-економічна ситуація (з огляду також на деструктивні явища – різного роду небезпеки, напруги, невизначеності тощо) потребує нової особистості – творчої, активної, відкритої, експансивної, відповідальної тощо. На підставі цього правомірно зробити висновок, що формування такої особистості, готової до постійних змін, що відбуваються в її оточенні, стає основною проблемою нової освіти, а необхідність переосмислення цих проблем у межах філософії, культури, педагогіки – вимогою для наук, пов’язаних із людиною.

Навчання, що відповідає новій концепції освіти, має стимулювати всебічний розвиток особистості учня, розвивати людину творчу, самостійного суб’єкта насамперед шляхом вивільнення й скеровування його власної активності. Завданням учителя є створення для учнів умов, які б сприяли всебічному й повному розвиткові особистості за допомогою відповідних педагогічних впливів.

Зміни, які відбуваються в оточенні індивіда, вимагають, щоб він був належним чином підготовлений для вправного функціонування у нових умовах дійсності. Традиційна школа з адаптаційним характером навчання не забезпечує такої підготовки, не відповідає вимогам сучасної цивілізації. Модернізований процес навчання у новій школі повинен задовольняти потреби щодо підготовки до життя у нових соціально-економічних і політичних умовах. Взаємозалежність освітньої й соціально-економічної систем спонукає до нового визначення освітніх функцій як функцій креативних і гуманістичних, що готують молодь до змін існуючої дійсності й створення кращої, яка б втілювала у собі гуманістичні цінності.

Адекватний аналіз поведінки індивіда й оптимальне формування його особистості можливі тільки за таких умов: по-перше, це сукупність умов і впливів, які діють на індивіда як стимули, по-друге, сукупність внутрішніх процесів, що опосередковують ці умови і впливи. Отже, умовою успішної праці вчителя є володіння ним глибокими знаннями про людину та її оточення і здатність застосовувати їх у педагогічній практиці. Такі знання дають дисципліни, що займаються проблемами людини й різними аспектами її життя. Сучасний учитель якщо й користується цими знаннями, то має значні труднощі щодо їх інтеграції, яка б забезпечувала створення цілісного образу людини й урахувала багатоаспектність її життя.

У такій ситуації стає зрозумілим, що для сучасної педагогіки певну перспективу створює антропологія, яка в широкому розумінні є загальною наукою про людину в усіх аспектах її життя. Вона трактує людину як інтегральну цілісність, враховуючи при цьому різнобічний вплив на неї з боку

оточення. Так, людина як біосоціокультурна істота створює матеріальні чи інтелектуальні продукти, що є спільним результатом її активності й впливу біосоціосередовища. Основним завданням антропології є вивчення спеціальних дисциплін, які поєднують різні аспекти людинознавства, координують та інтегрують окремі знання про людину.

Пошуки у сфері освітніх реформ, а саме в обґрунтуванні змін в організації, змісті навчання і виховання, у педагогічному світогляді створили умови для інтеграції й диференціації антропологічного знання щодо проблем формування людини.

Найважливішою для освіти в цьому аспекті є педагогічна антропологія. С. Гончаренко в “Українському педагогічному словнику” педагогічну антропологію подає як систему педагогічних поглядів, що ґрунтується на даних наук про людину [3, с. 2–6], наголошуючи на тому, що вперше термін “антропологія педагогічна” запровадив К. Ушинський, який стверджував, що педагогіка, маючи справу з реальною людиною, повинна ґрунтуватися на всебічному її пізнанні. З положенням, що висунув К. Ушинський про необхідність вивчення людини в конкретних життєвих обставинах, пов’язана його ідея про народність освіти, яка полягає в тому, що система освіти повинна враховувати специфічні особливості історії і розвитку цього народу [7, с. 149].

Саме в таких “педагогічних” межах визначають педагогічну антропологію Б. Бім-Бад (педагогічною антропологією є людинознавство, яке служить вихованню і навчанню людей) [2, с. 79] та ін.

На нашу думку, педагогічну антропологію не слід залишати тільки в одній царині, її швидше можна б назвати філософсько-антропологічною, оскільки мова йде не про спеціальну педагогічну теорію, а про визначення філософської антропологічної позиції щодо феномена виховання. Більше того, на її засадах здійснюється спроба створення філософської моделі людини в її конкретному вимірі – бути водночас і тим, кого виховують, і вихователем.

Слушними стосовно цього нам видаються характеристики педагогічної антропології як способу антропологічного обґрунтування освіти [6, с. 4–38] як педагогічно орієнтованої філософської теорії [5, с. 95].

Висновки. Самостійною наукою, визнаною як реальне людинознавство, антропологія стала завдяки Ч. Дарвіну в середині ХІХ ст., від початку свого існування вона інтегрувала різноманітні науки, що вивчають людину. Єдність і різноманіття антропологічного знання зумовлені специфікою предмета, завдань, функцій кожної галузі антропології. Так, фізична, біологічна (універсальна) антропологія досліджує еволюцію й походження фізичної організації людини; філософська – сутність людини, сенс життя й закономірності буття; психологічна антропологія вивчає внутрішній світ людини, умови розвитку й становлення суб’єктності людини; релігійна є вченням про духовну сутність людини у світлі догматики тієї чи іншої конфесії; міжособистісні стосунки, зв’язки й суспільні відносини є предметом культурної антропології.

У функціональному вимірі педагогічна антропологія є теорією педагогічного знання, науковою основою гуманізації педагогічного процесу, теоретичним обґрунтуванням педагогічних інновацій у вихованні, що необхідно ідентифікувати як теоретико-методологічну основу модернізації освітніх процесів.

Антропологія, що є теоретико-методологічною основою навчання і виховання, становить собою одночасно синкретичну й динамічну людинознавчу науку, що розвивається в межах діалогу між суперечливими поглядами. За певних обставин можна вести мову про принципи додатковості в інтерпретації різними школами однакових процесів, тому антропологія постає як єдність у різноманітті.

Антропологія як наукова дисципліна за півтора століття свого існування виробила значну інтелектуальну традицію: збагатила відповідними методами теоретичну й практичну педагогічну діяльність синтезованими знаннями про розвиток кожної дитини, що містить як процеси, які повторюють еволюцію людини як біологічного виду, так і ті, що характеризують індивідуальну історію саме цієї людини; про онтогенез дитини, що залежить як від механізмів і закономірностей макрокосму, так і від специфічних видових особливостей людини (тому він є процесом екстенсивним і інтенсивним одночасно); про можливості дитини бути активною у фізичному, соціальному, духовному плані; про цілісність і самоцінність, що детермінує своєчасність педагогічної дії, орієнтацію на щастя дитини “тут і зараз”; про недосконалість, недовершеність дитини як біологічної істоти і її сенситивність до виховання і навчання тощо.

Перспективи подальших розробок вбачаємо у аналізі антропологічних розвідок не тільки в межах педагогіки, а й в інших спробах освітньої рефлексії, у якій сформувалася багата традиція.

Список використаної літератури

1. Аносов І. П. Педагогічна антропологія : навч. посіб. / І. П. Аносов. – Київ : Твім інтер, 2005. – 264 с.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учеб. пособ. / Б. М. Бим-Бад. – Москва : УРАО, 2002. – 208 с.
3. Гончаренко С. Освітній стандарт Української школи / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Світло. – 1996. – № 2. – С. 2–6.
4. Леви-Строс К. Структурная антропология / К. Леви-Строс ; пер. с фр. В. Иванова. – Москва : ЕКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
5. Максакова В. И. Педагогическая антропология / В. И. Максакова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
6. Огурцов А. П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А. П. Огурцов // Человек. – 2002. – № 1. – С. 34–38.
7. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т / К. Д. Ушинський. – Москва : Педагогика, 1990. – Т. 5: Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – 528 с.
8. Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2 т / Л. Фейербах. – Москва : Полит. Литература, 1995. – Т. 2: Сущность христианства. – 942 с.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2015.

Аносов И. П. Место педагогической антропологии в единстве в многообразии антропологических знаний

В статье определено место педагогической антропологии в единстве и многообразии антропологического знания; определена диалектика естественно-научной и умственной гносеологических тенденций педагогической антропологии; доказано, что педагогическая антропология является теорией педагогического знания, научной основой гуманизации педагогического процесса.

Ключевые слова: антропология, антропологическое знание, педагогическая антропология, социальная антропология, культурная антропология, физическая антропология, философская антропология, этология, гуманизация, рефлексия.

Anosov I. Location Pedagogical Anthropology in Unity in Diversity of Anthropological Knowledge

The author, opening a place of pedagogical anthropology in the unity and diversity anthropological knowledge, determines the dialectics of the natural science and mental gnosological tendencies of pedagogical anthropology, argues that pedagogical anthropology is the theory of pedagogical knowledge, the scientific basis for the humanization of the pedagogical process.

The author argues that pedagogical anthropology should not be left only in one area of knowledge, it probably could be called a philosophical anthropology, because it is not about the special pedagogical theory and about the definition of philosophical anthropological position regarding the phenomenon of education. The unity and diversity of anthropological knowledge due to the specifics of the subject, tasks, functions of each branch of anthropology. Thus, physical, biological (universal) anthropology studies the origin and evolution of the physical organization of man; philosophical – the nature of man, the meaning of life and patterns of being; psychological anthropology exploring the inner world of man, the conditions of development and formation of personal subjectivity; religious teaching about the spiritual essence of man in the light of the dogma of the particular denomination; interpersonal relationships, communications, and public relations are the subject of cultural anthropology. In the functional dimension of pedagogical anthropology is the theory of pedagogical knowledge, the scientific basis for the humanization of the pedagogical process, the theoretical basis of the pedagogical innovations in education that need to be identified as the theoretical and methodological basis of modernization of educational processes.

Key words: anthropology, anthropological knowledge, pedagogical anthropology, social anthropology, cultural anthropology, physical anthropology, philosophical anthropology, ethology, humanization, reflection.

УДК 373.2.091

І. В. АПРЕЛЄВА

викладач

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУТЬ, ПОКАЗНИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті охарактеризовано принцип доступності дошкільної освіти. Вказано, що забезпечення доступу до якісної освіти охоплює такі напрями, як забезпечення рівноправ'я громадян у доступі до освіти, а також створення умов для здобуття якісної освіти та розробка механізму об'єктивного її оцінювання за певними показниками й критеріями. Охарактеризовано такі показники реалізації принципу доступності до дошкільної освіти, як фінансова доступність освітніх послуг та фізична доступність закладів освіти.

Ключові слова: доступність, дошкільна освіта, доступність дошкільної освіти.

Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою системи безперервної освіти в Україні. Вона покликана сприяти реалізації прав дитини, закріплених законодавчими міжнародними документами, зокрема права на охорону здоров'я, на освіту, на участь в іграх, на збереження індивідуальності, на захист від усіх форм фізичного, психічного насильства, приниження, зловживання, відсутності турботи чи недбалого й грубого поводження [8, с. 117].

Державна політика у сфері дошкільної освіти як обов'язкової первинної складової системи освіти Україні здійснюється за такими напрямками:

- надання всебічної допомоги сім'ї в розвитку, вихованні та навчанні дитини;
- забезпечення доступності й безкоштовності дошкільної освіти в державних і комунальних дошкільних навчальних закладах у межах державних вимог до змісту, рівня та обсягу дошкільної освіти;
- турбота про збереження й зміцнення здоров'я, психологічного та фізичного розвитку дітей;
- сприяння збереженню й розвитку мережі дошкільних навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форм власності [7, с. 32].

Дошкільна освіта здійснюється на основі різноманітних видів і форм: постійно діючих дошкільних закладів і закладів з неповним днем, прогулянкових, оздоровчих груп, закладів для дітей із проблемами розвитку тощо. Оновлення їхньої роботи на сучасному етапі пов'язано з гуманізацією всієї педагогічної сфери, створенням умов для розвитку особистості, індивідуальності кожної дитини, оптимізацією умов фінансування й управління; створенням служби соціального захисту дітей; поглибленням взаємозв'язків різних соціальних інститутів – сім'ї, дитячого садка школи [8, с. 119].

Функціонування дошкільної освіти здійснюється з урахуванням таких принципів:

- доступність для кожного громадянина освітньої послуги, що надається системою дошкільної освіти;

- рівність умов для реалізації нахилів, схильностей, здібностей, обдарованості, різнобічного розвитку дитини;
- єдність розвитку, виховання, навчання й оздоровлення дітей;
- єдність виховних впливів сім'ї та дошкільного навчального закладу;
- послідовність і спадкоємність між дошкільною та початковою загальною середньою освітою;
- відповідність змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти, які забезпечуються мережею дошкільних навчальних закладів, особливостями розвитку та станом здоров'я дитини дошкільного віку [7, с. 32–33].

Відтак, очевидно, що одним із важливих принципів функціонування системи дошкільної освіти є її доступність.

Історико-педагогічний аспект розвитку вітчизняної дошкільної освіти став предметом досліджень С. Дичківської, З. Нагачевської, Т. Пантюк, І. Улюкаєвої та ін. Натомість Л. Болотіна, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Поніманська та інші присвятили праці організаційно-педагогічним засадам навчально-виховного процесу в сучасних дошкільних навчальних закладах.

Проблематику доступності освіти в сучасних наукових дослідженнях висвітлено в різних аспектах. Так, В. Кіцай, Н. Левчук, В. Рогова та інші розглядають питання нерівності доступу до освіти, що виражається на законодавчому, соціально-економічному та фізичному рівнях. Питання доступності до якісної освіти у своїх працях розглядають М. Гриценко, М. Зубрицька, В. Кремень та ін.

Проте здебільшого праці названих науковців торкаються проблем доступності вищої освіти. Переконані, що не менш важливим аспектом проблеми є рівний доступ до якісної дошкільної освіти.

З огляду на це, *мета статті* – розгляд сутності принципу доступності дошкільної освіти та аналізі показників його реалізації.

Зупинимося детальніше на тлумаченні понять “доступність”, “доступність до освіти”.

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” (укладач В. Бусол) лексему “доступність” подано як абстрактний іменник до “доступний”. Натомість “доступний –

1. Який годиться багатьом, усім...
2. До якого або по якому можна пройти...
3. До якого легко доступити...” [2, с. 323].

При тлумаченні терміна “доступність” стосовно освіти в державних і комунальних навчальних закладах слід виходити з граматичного визначення слова “доступність” як “доступ для всіх отримати, користуватись, придбати щось”, “відповідність силам, здібностям, можливостям когонебудь”. Відтак, поняття “доступність освіти” означає створення державою можливостей для реалізації права людини на освіту. При цьому необхідно зазначити, що доступність дошкільної й загальної середньої освіти є гарантією права кожного на здобуття такої освіти, якому кореспондує обов'язок держави забезпечити реалізацію цього права. Доступність вищої освіти в

державних і комунальних навчальних закладах полягає у створенні державою відповідних умов для їх функціонування й розвитку, за яких особа змогла б реалізувати своє право на здобуття вищої освіти на основі конкурсного відбору, з урахуванням своїх здібностей та інтересів у вільному виборі типу вищого навчального закладу, напряму підготовки й спеціальності, профілю навчання.

Таким чином, поняття “доступність”, яке вживається в положеннях Основного Закону України, відповідних законах про освіту, інших нормативно-правових актах, за конституційно-правовим смислом необхідно розуміти так, що нікому не може бути відмовлено у праві на освіту, і держава має створити можливості реалізувати це право [9].

Доступність освіти є гарантією права кожного на здобуття такої освіти, якій кореспондує обов’язок держави забезпечити реалізацію цього права [7, с. 47].

Загальні принципи державної політики щодо забезпечення доступності та якості освіти в Україні, основні напрями розвитку освітньої галузі зосереджені в законах України, що регулюють функціонування систем освіти різних рівнів. Закон України “Про освіту” містить принципи, на яких ґрунтується освіта України. Вони визначають у цілому людиноцентристський підхід до побудови всієї системи освіти, зокрема:

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку тощо [5, с. 116].

Отже, одним з пріоритетних напрямів державної освітньої політики визначено забезпечення пріоритетності розвитку освіти, створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти, розширення доступності освіти всіх рівнів, підвищення її якості. Зазначені завдання повною мірою відповідають загальносвітовим тенденціям у галузі освіти та цілям розвитку освітніх систем, що визначені міжнародними організаціями та на зустрічах держав, зокрема Дакарським форумом “Освіта для всіх” (м. Дакар, Сенегал, 2000 р.), рішення якого були ратифіковані Україною. На саміті Тисячоліття ООН (2000 р.) світові лідери визначили в Декларації Тисячоліття ключові цілі та завдання розвитку держав до 2015 р., що стали відомі як Цілі Розвитку Тисячоліття. Центральне місце серед задекларованих цілей посідає забезпечення для всіх громадян якісної освіти впродовж життя, що передбачає досягнення гендерної, соціальної та іншої рівності в праві здобуття освіти на різних освітніх рівнях.

Відповідно до названого документа визначено основні проблеми, на які Україна акцентуватиме увагу протягом останніх років. Серед них:

- забезпечення рівного доступу до освіти людей з особливими потребами, дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування;
- розширення мережі навчальних закладів відповідно до освітніх потреб населення тощо [11].

Особлива увага приділятиметься доступності дошкільної освіти, адже сучасний економічний стан розвитку українського суспільства характеризується кризовими явищами, що негативно впливають як на фінансування наявних ДНЗ, так і на матеріальне забезпечення молодих українських сімей. Із цієї ж причини приріст кількості дошкільних навчальних закладів в Україні є надто повільним, а тому велика кількість дітей дошкільного віку залишаються поза межами суспільного дошкільного виховання.

Забезпечення та реалізація принципу рівного доступу до освіти передбачає створення всіх необхідних для цього умов, а саме:

- забезпечення належного рівня бюджетного фінансування;
- розширення форм і видів навчальних закладів та оптимізація їх мережі;
- розробка адекватної процесам і реформам нормативно-правової бази;
- запровадження нових і ефективних форм контролю за діяльністю навчальних закладів та органів системи державного управління;
- об'єктивне та незалежне оцінювання результатів функціонування освіти;
- забезпечення галузі всіма необхідними ресурсами високої якості та в повному обсязі;
- розширення форм соціальної підтримки молоді;
- кредитування та навчання;
- заохочення до навчання тощо [6].

Забезпечення рівного доступу до якісної освіти як глобальна світова тенденція надзвичайно багатогранна. Вона охоплює цілу низку тісно пов'язаних між собою напрямів щодо:

- *забезпечення рівноправ'я* (за статтю, віком, національністю, соціальним статусом, віросповіданням тощо) *громадян у доступі до освіти*;
- *створення умов* (відповідного законодавчого й ресурсного забезпечення) *для здобуття якісної освіти та розробки механізму об'єктивного її оцінювання за певними показниками і критеріями* [5, с. 116].

Показник доступності освіти можна обчислювати за різними методиками. Зокрема, методика ЮНЕСКО передбачає розрахунок так званого індексу доступності освіти на основі чотирьох основних показників: процентної частки дітей, які відвідують молодші класи початкової школи; рівня грамотності дорослих; процентної частки школярів, які пішли до 5-го класу; доступності освіти залежно від статі.

Загальноприйнятним є визначення доступності за двома показниками: фінансовою доступністю освітніх послуг та фізичною доступністю закладів освіти для більшості громадян.

Фінансову доступність розглядають через оцінку спроможності населення оплатити запропоновані освітні послуги, вона характеризує потенційну можливість здобуття освіти відповідного рівня, тобто фактично сам доступ до освіти для всіх громадян незалежно від раси, статі, віросповідання та інших відмінностей.

Наступним етапом є оцінювання реально досягнутого рівня доступності освіти як кількості тих, хто навчається на різних освітніх рівнях. Отже, фінансова доступність освіти оцінюється за двома показниками: фінансова спроможність населення здобути цю освіту та безпосередньо здобуття освіти як доступу до неї [5, с. 116 – 117].

Нестача фінансового та іншого ресурсного забезпечення нижчих освітніх рівнів обмежує доступність до них населення та спричиняє недоступність до вищих освітніх рівнів, призводить до порушення принципу наступності в освіті для різних верств населення та соціальних груп в Україні.

Такі показники соціально-економічного розвитку, як коефіцієнт Джині, середня заробітна плата, розподіл витрат на потреби родин та рівень безробіття серед населення, дають змогу проаналізувати ті соціальні явища, що знижують рівень фізичної доступності освіти для окремих категорій громадян та її якість.

За результатами дослідження Українського центру економічних і політичних досліджень ім. Олександра Разумкова для жителів села існують значні обмеження в здобутті дошкільної й загальної середньої освіти за показниками фізичної доступності освітніх закладів [10].

Коефіцієнт Джині ілюструє ступінь нерівності доходів і заробітків членів суспільства: чим він більший, тим вище соціальне розшарування населення, що є характерним для більшості постсоціалістичних країн. Інший показник – це рівень середньомісячної зарплати порівняно з прожитковим мінімумом. Рівень безробіття в Україні тривалий час мав тенденцію до зростання. Ситуація значно погіршилася через економічну кризу кінця 2000-х рр. [6].

Для фізичної доступності освіти характерна наявність достатньої та розгалуженої мережі навчальних (освітніх) закладів, у яких можуть здобувати освіту різні категорії населення відповідно до їхніх освітніх потреб, здібностей тощо.

Велике значення має забезпечення фізичної доступності дошкільної та загальної середньої освіти як перших і обов'язкових освітніх рівнів у структурі безперервної освіти [5, с. 116–117]. Адже обмеження фізичної доступності більшою мірою стосується саме цих рівнів освіти для дітей із сільської місцевості та осіб з особливими потребами через скорочення мережі відповідних закладів освіти. Суттєві відмінності в охопленні дітей міста та сільської місцевості закладами освіти породжує одну з форм соціальної нерівності. До чинників, які знижують показник охоплення дітей дошкільною освітою, можна зарахувати: небажання батьків віддавати дітей до дошкільних закладів через незадовільний догляд за дітьми, відсутність потреби в дошкільних закладах у зв'язку з безробітним станом матері, підвищення популярності сімейного та індивідуального дошкільного навчання й розвитку (родинне виховання, інститут гувернантів) тощо, вплив яких потребує додаткового вивчення [6].

Х. Шапаренко переконана, що доступність перебуває в складній і суперечливій діалектичній єдності з варіативністю освіти, адже варіативність – це вимога до розмаїття послуг, які пропонує система дошкільної освіти, а доступність освіти – вимога до широти мережі, її можливостей охоплення максимальної кількості дітей дошкільного віку [12, с. 197].

Варіативність освіти передбачає не лише наявність та підтримку різних моделей педагогічного процесу, плюралізм методологічних підходів, які розвиваються та вдосконалюються, створення варіативних програм дошкільної освіти, забезпечення множинності сучасних освітніх технологій, що є запорукою підвищення їх якості та конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг не лише у відображенні реальних змін, а й виокремлення та групування умов, що дадуть змогу ефективно модернізувати дошкільну освіту [4].

Необхідність варіативної дошкільної освіти в системі освіти України Х. Шапаренко пов'язує з такими чинниками:

- розмаїттям дитячих освітніх потреб, пов'язаним з різним рівнем розвитку дітей, специфічними потребами в компенсації порушень їх здоров'я, різними пізнавальними можливостями дітей;
- розвитком сучасного освітнього простору в Україні, розробкою інноваційних проектів за різними напрямками освітньої діяльності й формами організації роботи з дітьми [12, с. 197].

Ще однією вимогою реалізації принципу доступності є забезпечення єдиного рівня якості освіти.

Якість дошкільної освіти визначається напрямами, які забезпечують її ефективне функціонування. Це, зокрема:

- нормативно-правове та інструктивно-методичне підґрунтя, представлене документами, які гарантують здобуття освіти належного рівня всім дітям раннього й дошкільного віку та визначають різні аспекти діяльності ДНЗ;
- комплекс фінансово-економічних (джерела й обсяги фінансування ДНЗ), матеріально-технічних умов, сприятливих для цілісного всебічного розвитку дітей (розвивальне середовище, забезпечене дидактичними посібниками, навчальною літературою, сучасними технічними засобами навчання, доступом до інтернет-ресурсів, тощо);
- кадровий потенціал, який передбачає забезпеченість педагогічними кадрами з відповідною фаховою освітою, високим рівнем професійної компетенції;
- ефективність управлінської діяльності в системі дошкільної освіти;
- сучасний науково-методичний супровід освітньої роботи з дітьми, упровадження інноваційних технологій, авторських методик розвитку, виховання й навчання дошкільників, кращих досягнень перспективного педагогічного досвіду;
- результативність дошкільної освіти, втілена у сформованих життєвих компетенціях, дошкільній зрілості в дітей перед вступом до школи відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти [1, с. 4].

В Україні якість дошкільної освіти, на переконання Х. Шапаренко, має забезпечуватися такими інтегральними характеристиками:

1. Цінності й норми дошкільної освіти як характеристики її якості, які складаються з філософських і філософсько-педагогічних ідей розуміння самоцінності дитинства; методологічних позицій та ідей, що є основою проектування й функціонування системи дошкільної освіти; ідей, історично характерних теорії і практиці дошкільної освіти минулого й сучасності; принципів, відповідно до яких функціонує система дошкільної освіти; законодавчих документів і актів, які регулюють функціонування системи та нормативно забезпечують якість дошкільної освіти.

2. Динамічність і стабільність дошкільної освіти як характеристики її якості. Динамічність як характеристика якості дошкільної освіти – позитивна зміна освітнього процесу відповідно до суспільного замовлення.

Стабільність – стійкість основних елементів освітнього процесу, здатність до функціонування в межах заданих параметрів без перешкод, здійснюючи основні функції в досягненні основної мети.

3. Ефективність і продуктивність дошкільної освіти як характеристики її якості. Педагогічна ефективність дошкільної освіти визначається якістю підсумкових результатів розвиненості інтеграційних якостей особистості дитини.

Продуктивність дошкільної освіти полягає в закладанні фундаменту розвитку дитини, що забезпечує успішність її переходу на наступний освітній рівень.

4. Ресурсозабезпечення дошкільної освіти як характеристика її якості [12, с. 198].

Висновки. Отже, доступність освіти у світі пов'язують із доступністю базової освіти. При цьому враховують такі чинники, як економічна криза й зниження економічної спроможності населення. Для України актуальним є питання доступності базової освіти на рівні дошкільної ланки системи освіти. Воно пов'язане не лише з фінансовою неспроможністю частини населення, а й з демографічними змінами в цей складний період розвитку держави.

Список використаної літератури

1. Вареник Т. І. Роль методичної служби в дошкільній освіті на регіональному рівні : метод. рекомендації / Т. І. Вареник. – Миколаїв : ОШПО, 2014. – С. 4.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / голов. ред. В. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Єршова О. Доступність якісної освіти: шляхи і механізми регулювання проблеми / О. Єршова, Т. Бабина // Гуманітарний вісник ДВНЗ. Тематичний вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2014. – Т. 1. – Вип. 5. – С. 157–163.
4. Концепція розвитку дошкільної освіти на 2010–2016 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nv-имс.edu.kit.zt.ua/>.
5. Лукіна Т. Доступність освіти як показник результативності державного управління освітою в Україні / Т. Лукіна // Вісник НАДУ. Соціальна і гуманітарна політика. – 2013. – № 3. – С. 114–120.
6. Лукіна Т. Рівний доступ до освіти / Т. Лукіна // Енциклопедія державного управління : у 8 т. / наук.-ред. колегія: Ю. Ковбасюк та ін. – Київ : НАДУ, 2011. – Т. 4. – С. 563–565.

7. Освітнє право: навч. посібник для студентів гуманітарних ВНЗ / В. Астахов, К. Астахова, О. Войно-Данчишина та ін. – Харків : Вид-во НУА, 2011. – 188 с.
8. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2006. – 456 с.
9. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 50 народних депутатів України про офіційне тлумачення положень частини третьої статті 53 Конституції України “держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах” (справа про доступність і безоплатність освіти). – Справа № 1–4/2004.
10. Система освіти в Україні: стан та перспективи розвитку / За результатами моніторингу Центру ім. О. Разумкова // Нац. безпека і оборона. – 2002. – № 4.
11. Україна – Цілі розвитку тисячоліття 2010: Національна доповідь. – Київ : Мін. економіки України, 2010.
12. Шапаренко Х. Проблеми і перспективи реалізації принципу доступності системи дошкільної освіти в Україні / Х. Шапаренко // Молодий вчений. – 2014. – № 12. – С. 196–199.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2015.

Апрелева И. В. Принцип доступности дошкольного образования: суть, показатели реализации

В статье охарактеризован принцип доступности дошкольного образования. Указано, что обеспечение доступа к качественному образованию охватывает такие направления, как обеспечение равноправия граждан в доступе к образованию, а также создание условий для получения качественного образования и разработка механизма объективного его оценки по определенным показателям и критериям. Охарактеризованы такие показатели реализации принципа доступности дошкольного образования, как финансовая доступность образовательных услуг и физическая доступность учебных заведений.

Ключевые слова: доступность, дошкольное образование, доступность дошкольного образования.

Aprieliava I. Availability Principle Preschool Education: Essence, the Implementation Indicators

The article reveals the essence of the principle of availability of pre-school education provision and described the conditions of the principle of equal access to education indicators and analysis of its implementation.

It is emphasized that ensuring the availability of preschool education is one of the priorities of the national education policy in Ukraine.

It is noted that access to education is the guarantee everyone's right to obtain such education, which corresponds to the state's duty to ensure the realization of this right. Indicated that access to quality education covers such areas as ensuring equal rights of citizens in access to education, and to create conditions for quality education and the development of a mechanism of an objective evaluation of certain indicators and criteria. Characterized such indexes of the principle of accessibility to preschool education, the financial accessibility of education services and physical accessibility of educational institutions.

It is noted that the implementation of the principle of accessibility requires the formation of a broad network of preschool institutions, its capacity reach the maximum number of preschool children, providing a variety of models of educational process, methodological approaches that develop and improve, varied program of preschool education, modern educational technologies in pre-school education and guaranteeing a uniform level of quality of education.

Key words: accessibility, preschool education, availability of preschool education.

Л. В. БАХМАТ

викладач

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

РОЛЬ САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто психолого-педагогічні підходи щодо визначення суті та ролі самооцінки в забезпеченні належної якості результатів навчальної діяльності. Встановлено, що у вивченні питань забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх учителів недостатньо розробленою є проблема формування адекватної самооцінки в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: самооцінка, професійна підготовка, розвиток особистості.

Система професійної педагогічної підготовки як орієнтири якості визначає комплекс професійних знань, умінь, здібностей, готовності до виконання поставлених завдань, що окреслені в змісті освітньо-професійної програми й мають складу ієрархічну структуру. Ставлення до педагогічної діяльності, готовність до включення в неї характеризуються комплексом мотивів, настанов, самостійністю й активністю особистості, успішністю діяльності та задоволенням її результатами. У зв'язку із цим провідною сучасною тенденцією є пошук підходів до забезпечення внутрішніх передумов для саморозвитку особистості шляхом розвитку механізмів самопізнання, рефлексії, активної діяльності. Завданням стає навчити не лише професійних знань, сформуванню системи типових умінь, а поміркованих дій, аналізу отриманих результатів з урахуванням специфіки діяльності, що об'єднується в комплексі аналітико-рефлексивних здібностей та загальної і професійної самооцінки.

Метою статті є визначення ролі самооцінки навчальних досягнень у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Перебіг і результати різних видів діяльності науковці традиційно співвідносять із самооцінкою індивіда, яка впливає на ефективність діяльності та на подальший розвиток особистості. У проблематиці забезпечення якісної професійної педагогічної підготовки організація самооцінки навчальних досягнень стає об'єктом наукового дослідження у зв'язку з прямим зв'язком із самосвідомістю. Професійна педагогічна свідомість виявляється через ставлення до професії, професійних ідеалів, професійних знань та вмінь, сформованих педагогічних здібностей і перспектив. Професійна педагогічна самосвідомість структурно не відрізняється від свідомості й містить когнітивний, аксіологічний, діяльнісний та творчий компоненти, які утворюються на підставі інтегрального об'єднання оцінок і самооцінки. Формування професійної педагогічної самосвідомості, на думку М.Б. Стамбулової [8], відбувається під впливом таких факторів, як засвоєння соціа-

льного досвіду, знань, системи цінностей, розвитку оцінних механізмів, процесів самоконтролю, прогнозування виникнення потреби в самовизначенні, виділення себе на тлі інших особистостей. У зв'язку із цим самооцінка як фактор формування професійної педагогічної свідомості забезпечує дії самоконтролю й прогнозування, формування ставлення особистості до себе.

Різні підходи до оцінювання готовності майбутнього вчителя до виконання професійних обов'язків, які об'єднані ідеями розвитку професійної педагогічної самосвідомості, пов'язані з оцінкою та самооцінкою, оскільки діяльність, самооцінка й самосвідомість генетично поєднані як "умова, засіб і результат". Оцінка є продуктом свідомості, висновків індивіда про характеристики об'єкта. Самооцінка стає результатом самосвідомості як процесу усвідомлення людиною себе, що є підставою визначати особливість самооцінки її суб'єктивність.

Дослідження самооцінки з позиції розгляду її як фундаментальної властивості особистості, яка зумовлює активність і спрямованість поведінки, управління нею, показали, що в регулюванні поведінкою самооцінка є ключовим елементом процесу самоуправління на всіх етапах здійснення діяльності [4]. Цей напрям досліджень дає уявлення про залежність самооцінки й діяльності, ефективності навчання та самооцінки, адаптації студентів тощо [1]. Самооцінка як інтегральна характеристика особистості [6] містить певні ціннісні ставлення до себе, власної активності та перспектив, оцінку такого ставлення.

Проблема самооцінки особистості була об'єктом дослідження в багатьох працях (Л. І. Божович, Л. В. Бороздіна, Л. С. Виготський, А. В. Захарова, Б. В. Зейгарнік, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, А. І. Ліпкіна, М. І. Лісіна, В. С. Мерлін, В. С. Мухіна, О. І. Савонько, В. Ф. Сафін, О. А. Серебрякова, Г. Л. Собієва, О. Г. Спіркін, В. В. Столін, С. Л. Рубінштейн, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова, П. М. Якобсон, А. Адлер, А. Бандура, Р. Бернс, І. Бранден, У. Джемс, С. Куперсміт, К. Левін, К. Роджерс, М. Розенберг, З. Фрейд, К. Хорні), тривалий час увага науковців була зосереджена на кількох актуальних напрямках, які в різних аспектах описують ставлення особистості до себе, своїх досягнень, потенційних результатів своєї діяльності.

На думку І. С. Кона [3], самооцінкою потрібно вважати когнітивну схему, яка узагальнює особистісний досвід і формує таким способом нову інформацію стосовно власного "Я" в певному аспекті. У цьому контексті самооцінку індивіда розглядають як один з компонентів "образу Я", який представляє собою системне утворення: співвіднесення самооцінки індивіда з його поведінкою, здібностями та зовнішніми оцінками, що в кожному окремому випадку формує індивідуальну комбінацію з тяжінням до вираховування переважно власної думки чи прийняттям зовнішніх оцінних суджень.

Науковці розглядають самооцінку як особливий рівень розвитку самосвідомості (тенденція визначати єдність проблем формування самооцінки з проблемами розвитку самосвідомості наявна в працях Б. Г. Ананьєва,

Л. І. Божович, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, В. С. Мерліна, М. С. Неймарк, С. Л. Рубінштейна, Л. С. Славіної, В. В. Століна, О. А. Серебрякової, І. І. Чеснокової, О. В. Шорохової), що пов'язано з формуванням певного оцінного ставлення до себе, своїх здібностей, продуктів власної діяльності тощо. Відтак, наявна самооцінка має прямий вплив на перебіг та результати діяльності, до якої особистість долучається свідомо й має високий рівень мотивації досягти якомога кращих результатів.

Значення самооцінки особистості в процесі включення її в різні види діяльності, зумовленість якості результатів діяльності фактичною самооцінкою індивідом своїх можливостей визначає кілька підходів до вивчення самооцінки: особистісний (визначає самооцінку важливим компонентом у структурі самосвідомості особистості); структурно-цілісний (розглядає самооцінку як один із компонентів цілісної структури особистості та одночасно складне системне утворення, що має багаторівневу ієрархічну структуру); діяльнісний (розглядає самооцінку як фактор, який впливає на якість результатів діяльності особистості); динамічний (розглядає вікові зміни в процесі становлення особистості); психопатологічний (визначає самооцінку як показник психічного здоров'я особистості); функціональний (визначає самооцінку як одну з основних функцій особистості).

Значна кількість підходів до вивчення проблеми формування самооцінки особистості вказує на доцільність розглядати її як центральний компонент у процесі довільної саморегуляції, що визначає спрямованість та рівень активності індивіда, його ставлення до себе, є важливою детермінантою всіх форм і видів діяльності. Аналіз наукових підходів до виявлення суті та дефініцій поняття самооцінки (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Ш. О. Амонашвілі, Б. Г. Ананьєв, Р. Бернс, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, У. Джеймс, А. В. Захарова, А. І. Ліпкіна, А. Маслоу, К. Роджерс) засвідчив неоднозначність думок щодо структури та типології самооцінки, а також значення самооцінки в процесі самоорганізації індивідом своєї діяльності, управління нею, оцінювання якості отриманих результатів відповідно до заздалегідь визначених критеріїв.

Як стрижневе утворення особистості визначає самооцінку С. Л. Рубінштейн [7]. Сформульована ним концепція послідовно та гармонійно об'єднує такі важливі аспекти вивчення самооцінки індивіда, як формування його особистості й процесу розвитку самосвідомості (самооцінка формується під впливом оцінки індивіда з боку інших осіб та власної оцінки інших людей), що логічно зумовлено системою прийнятних і самостійно визначених індивідом цінностей, які визначають внутрішні механізми саморегуляції поведінки, а самосвідомість зумовлена світоглядом, який, у свою чергу, визначає норми та критерії оцінювання себе та інших індивідів.

Суттєвою умовою формування особистості характеризує самооцінку О. М. Леонтьєв [5] унаслідок формування прагнення відповідати рівневі вимог з боку оточення та рівню власних особистісних оцінок. Цей науковий підхід акцентує увагу на ролі самооцінки в процесах визначення перс-

пектив саморозвитку, виділення суттєвих, бажаних особистісних утворень, які комплексно репрезентуватимуть власні прагнення.

За допомогою самооцінки відбувається з'ясування рівня знань особистості про себе, що є результатом взаємодії емоційно-ціннісного ставлення та сфери самопізнання. Самооцінка передбачає наявність критичного ставлення індивіда до себе та одночасно стає самостійним елементом у структурі самосвідомості, оцінною складовою "Я-концепції". Вона передбачає наявність уміння оцінювати власні можливості, аналізувати свій потенціал, виходячи з конкретних умов середовища, що стає основою для прийняття рішень, визначення конкретизованих цілей. Однією з таких умов є співвіднесення змісту самооцінки в часі, що стає підставою для виділення її: прогностичної, актуальної та ретроспективної. Кожен із зазначених видів самооцінки виконує власну функцію, яка здійснює коригувальний вплив на діяльність на різних етапах її реалізації.

Так, прогностична самооцінка передбачає дії щодо оцінювання суб'єктом своїх можливостей, власного ставлення до них. Актуалізація цього виду самооцінки відбувається до початку діяльності, а її змістом стає синтезування інформації з метою прогнозування результатів можливих дій, їх наслідків і створення на цій основі програм та планів діяльності. Однією з характеристик прогностичної самооцінки є рівень домагань, основу якого становить оцінка суб'єктом своїх можливостей, а емоційний компонент прогностичної самооцінки відбиває ступінь сформованості в суб'єкта відповідальності за можливі результати власних дій.

Актуальна самооцінка (за Х. Хекхаузенем, "інтроспективна", "поточна") виконує функції оцінювання й пов'язаного із нею коригування дій у ході розгортання діяльності, фіксує емоційний стан, зміни в очікуваннях, ступінь ефективності діяльності. Цей вид самооцінки психологічно спирається на дії самоконтролю, які поступово накопичують порції самооцінних суджень.

Досягнені рівні розвитку, підсумки діяльності, наслідки вчинків стають об'єктами ретроспективної самооцінки, призначенням якої є не лише підбиття підсумків, а й допомога у визначенні суб'єктом перспектив власного розвитку на основі актуалізації інформації про позитивні та негативні боки своєї діяльності, особистості тощо. Важливою характеристикою прогностичної самооцінки є міра самокритичності, яка відбиває вимогливість суб'єкта, що детермінує процеси пояснення суб'єктом причин своїх успіхів та невдач.

Розглянуті три види самооцінки тісно пов'язані між собою, і в реальній діяльності відбувається взаємоперехід, взаємопроникнення, трансформація однієї самооцінки в іншу. Об'єднувальною ознакою зазначених видів самооцінки є виконання нею регулятивних функцій (оцінних, контрольних, стимулювальних, блокувальних, захисних), оскільки вона є внутрішньою умовою керування суб'єктом власною поведінкою, організації діяльності,

важливим фактором мобілізації людиною власних сил, реалізації прихованих можливостей, особистісного потенціалу.

Як механізм саморегуляції самооцінка виявляється в усіх сферах життєдіяльності людини (діяльності, поведінці, пізнанні, спілкуванні). Вона опосередковує інтерпретацію власного досвіду й зовнішніх впливів, сприйняття самого себе та навколишнього середовища, визначення перспектив власного розвитку й ставлення до оточення. При цьому успіх діяльності людини рівною мірою залежить від уявлень про свої здібності та від реальних здібностей, а регулятивні функції самооцінки покращуються за умов включення суб'єкта в особистісно значущу діяльність.

На основі наявних теоретичних та емпіричних даних А. В. Захарова [2] визначила структурно-динамічну модель самооцінки як системного утворення:

- самооцінка є формою відображення людиною самої себе як особливого об'єкта пізнання, що репрезентує визначені нею цінності, орієнтацію на суспільні вимоги щодо поведінки та діяльності;
- самооцінка є соціальним утворенням, яке функціонує як компонент самосвідомості та важливе особистісне утворення, оскільки є опосередкованою пізнанням зовнішнього світу, активною взаємодією з ним суб'єкта діяльності;
- самооцінка, як цілісна система, є включеною до множини зв'язків і відносин з іншими психічними утвореннями, взаємодія з якими має діалектичний характер (з одного боку, вона зумовлена ними, а з іншого – виступає детермінантою їх подальшого розвитку);
- самооцінка функціонує як відображення узагальнено-інтегральних знань суб'єкта про себе (цілісне ставлення до себе) та оцінка конкретних фізичних і психічних якостей;
- структуру самооцінки утворюють когнітивний та емоційний компоненти, які разом відбивають знання суб'єкта про себе й ставлення до себе;
- відтермінування в часі визначає прогностичну, актуальну та ретроспективну самооцінку, взаємне проникнення, взаємний перехід зазначених видів самооцінки в ході розвитку;
- онтогенез самооцінки зумовлений формуванням диференційованих та узагальнених знань про себе як внутрішньої умови розвитку сталих орієнтацій щодо себе та емоційно-ціннісного ставлення до себе;
- складові самооцінки характеризуються специфічними та ідентичними показниками, становлення яких визначає надійність її функціонування як механізму саморегуляції та як системи, яка постійно розвивається й репрезентується за умовними рівнями розвитку;
- умови розвитку самооцінки визначаються спілкуванням з оточеннями та власною діяльністю суб'єкта як основними факторами;
- становлення самооцінки як механізму довільної психічної регуляції залежить від розвитку рефлексивної самосвідомості, що дає підстави для виділення свідомого та несвідомого рівнів її функціонування.

Розглянута структурно-динамічна модель дає змогу оцінити роль та значення самооцінки в системі послідовних зважених дій щодо управління суб'єктом власною діяльністю. У разі організації навчальної діяльності формування самооцінки розглядається як процес відбиття зовнішньої інформації про себе у формі оцінки чи оцінних суджень, що стає важливим механізмом регулювання поведінки, самооцінки інтелектуальних якостей особистості (праці І. В. Дубровіної, А. І. Ліпкіної, А. Б. Захарової). Як результат, оволодіння навчальною діяльністю відбувається паралельно з процесом формування самооцінки, яка відіграє значну роль в опануванні навчальних дій.

Наведені наукові факти щодо суті самооцінки та її значення в організації й управлінні індивідом своєю діяльністю вказує на доцільність забезпечення адекватної самооцінки навчальних досягнень у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Слід констатувати відсутність ґрунтовних досліджень залежності якості професійної підготовки майбутніх учителів від стану сформованості їх самооцінки навчальних досягнень у розрізі об'єктивного співвіднесення очікуваних прогнозованих результатів і фактичного обсягу теоретичних знань, професійних умінь тощо.

Висновки. Виявлені в ході дослідження суперечності та відсутність конкретизованих науково-педагогічних підходів щодо забезпечення формування адекватної самооцінки навчальних досягнень у процесі професійної педагогічної підготовки вказують на актуальність та нагальність проведення наукових пошуків щодо визначення педагогічних умов формування самооцінки навчальних досягнень у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Залучёнова Е. А. Самооценка в деятельности студентов / Е. А. Залучёнова. – Москва : НИИВО, 1992. – 52 с.
2. Захарова А.В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников. – Москва, 1982. – С. 152–163.
3. Кон И. С. Открытие “Я” / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1978. – 367 с.
4. Копылова А. П. Динамика самооценки и ожидаемой оценки в условиях вхождения личности в новый коллектив / А. П. Копылова // Новые исследования в психологии. – 1976. – № 1. – С. 43–48.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Миронова С. Б. Педагогическая система формирования общей и профессиональной самооценки студентов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Б. Миронова. – Саратов, 2003. – 22 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – Санкт-Петербург : ПитерКом, 1998. – 688 с.
8. Стамбулова Н. Б. Психология спортивной карьеры : учеб. пособ. / Н. Б. Стамбулова. – Санкт-Петербург : Центр карьеры, 1999. – 367 с.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2015.

Бахмат Л. В. Роль самооценки результатов обучения в профессиональной подготовке будущих учителей

В статье рассматриваются психолого-педагогические подходы к определению сущности и роли самооценки в процессе обеспечения достойного качества результатов учебной деятельности. Установлено, что среди вопросов обеспечения высокого качества профессиональной подготовки будущих учителей недостаточно изученной остается проблема формирования адекватной самооценки в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: самооценка, профессиональная подготовка, развитие личности.

Bakhmat L. The Role of Self-estimating the Learning Results in Professional Training of Future Teachers

The article deals with psychological and pedagogical approaches to defining the essence and role of self-estimation in the process of providing worthy quality results of learning activities.

The key idea is the understanding of dependence between activity results and personality self-estimation that also stimulates personal development. By estimating the factors which encourage professional growth of personality, scientists point out professional self-consciousness which, in its turn, also is formed under the influence of personal estimating thoughts, development prospects. As some scientists think self-estimation to be a special level of self-consciousness, then advance in getting a profession shouldn't be considered without taking into account features of forming professional self-consciousness in the conditions of developing self-estimation of learning activities' results.

As an integral feature of personality, self-estimation makes presentation of self-understanding and makes a prognosis about further development. It helps a personality to make an image of I from the position of expectations and social claims. Self-estimation plays a key role in regulating behavior, manages activities on the different phrases.

The above-mentioned facts, as well as no detailed researches of the self-estimation role in professional personal development, providing high quality of professional training of future teachers, point out the necessity of further researches of the problem of adequate self-estimation formation when getting higher education.

Key words: self-estimation, professional training, personal development.

УДК 37.011.3–051:005.336.2:378.046–021.68(045)

О. В. ВАРЕЦЬКА

кандидат педагогічних наук
Комунальний заклад “Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти”
Запорізької обласної ради

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті викладено етапи дослідження розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи в післядипломній освіті; показано їх зміст; висвітлено експериментальну базу. Описано діагностики, які було підібрано до кожного з визначених компонентів соціальної компетентності вчителя початкової школи (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, операційний, особистісно-професійний, рефлексивний). Доведено значну позитивну динаміку розвиненості соціальної компетентності в учасників експериментальних груп на основі порівняння даних, отриманих на констатувальному й контрольному етапах педагогічного експерименту.

Ключові слова: учитель початкової школи, післядипломна педагогічна освіта, діагностики, соціальна компетентність

Актуальність суспільної потреби у постійному підвищенні компетентнісного рівня педагогічних кадрів підсилюється їх наявним віковим складом: педагогічний стаж 76% вчителів (у тому числі й пенсіонерів) перевищує 20 років, затребуваність професіоналів, які б гармонійно поєднували в собі високий рівень фахової підготовки та сформованість компетентностей, усвідомлювали необхідність навчання й розвитку впродовж життя, з одного, боку і недостатній рівень наукової обґрунтованості цілої низки теоретичних, методологічних, методичних, організаційних та оцінювальних аспектів розвитку соціальної компетентності (далі – СК) вчителя початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти (далі – СППО), з іншого – обумовили розроблення, теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку теоретичних і методичних засад її розвитку у СППО.

Зауважимо, що зазначена робота виконувалася у межах науково-дослідних тем Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України “Оптимізація дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищій освіті України в контексті євроінтеграції” (№ 0112U000934), Комунального закладу “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради “Розвиток компетентностей суб’єктів освітнього процесу у системі неперервної освіти” (№ 0113U007511).

Зазначимо, що серед наукових досліджень проблема соціальної компетентності особистості досить популярна, а сама категорія по-різному тлумачиться й пов’язується з різними поняттями. Переважна кількість наукових робіт висвітлює питання формування соціальної компетентності особистості (А. Арджил, С. Гончаров, М. Джерусалем, І. Зимня, Х. Шредер та ін.), студентів педагогічних вузів, коледжів (П. Бойчук, Н. Борбич,

С. Краснокутська, Н. Ляхова, О. Спірін та ін.), випускників університету (І. Зимня), майбутнього вчителя (Н. Лупанова, Г. Мосягіна), однак кількість розвідок поняття “соціальна компетентність учителя” є обмеженою (Н. Бабенко, З. Количева). Малодослідженими залишається й проблема розвитку СК вчителя початкової школи у СППО, єдина діагностична система оцінювання такого розвитку.

Зауважимо, що подані в науково-педагогічній літературі методики діагностики підбираються та застосовуються науковцями на практиці відповідно до трактування змісту СК та її складових, що не враховує як особливостей соціально-педагогічної та соціально-психологічної діяльності вчителя початкової школи, так і специфіки підвищення його кваліфікації у післядипломній освіті. Відтак, теоретичне обґрунтування моніторингу стану розвитку СК вчителя початкової школи у СППО здійснювалося на підставі наукових праць, присвячених розвитку компетентностей педагогів вищої школи, соціальної компетентності вчителів ЗНЗ, майбутніх вчителів різних дисциплін під час їх фахової підготовки у ВНЗ, і таких, що стосуються розвитку професійної компетентності, в яких СК розглядалася однією її складовою, зокрема й у СППО.

Мета статті – висвітлити хід і результати дослідження розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти.

Дослідження проблеми розвитку СК вчителя початкової школи у СППО проводилося з 2009 по 2015 рр. й передбачало поетапну реалізацію його завдань.

На першому *аналітико-констатувально-пошуковому етапі дослідження* (2009 р.) зібрано та вивчено літературні джерела щодо передового педагогічного досвіду, проаналізовано власний педагогічний досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти, сформульовано науковий апарат дослідження (мета, завдання, об’єкт, предмет тощо); також розглянуто праці з проблеми розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти через аналіз та синтез бібліографічних джерел і встановлення зв’язків між теорією та практикою. Визначено внутрішні й зовнішні суперечності, що містить окреслена наукова проблема; розроблено гіпотезу дослідження й обґрунтовано концептуальні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти.

На другому *дослідно-експериментальному етапі* (2010–2014 рр.) визначено методику дослідження, проведено педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, який складався з констатувального, формувального й контрольного етапів, розроблено структурно-функціональну модель *комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти*, побудовану на використанні низки педагогічних заходів, концептуальних і методологічних підходів, дидактичних принципів, методів, організаційних форм, видів і типів контролю якості значеного процесу та на реалізації відпо-

відних організаційно-педагогічних умов, а також *науково-методичне забезпечення цього процесу*. На цьому етапі здійснено добір методів дослідження, розроблено критеріально-рівневий інструментарій оцінювання його результатів, розгорнуто робочі програми та експериментальну методику дослідження.

На третьому *завершально-узагальнювальному етапі* (2015 р.) описано організацію та методику дослідження; опрацьовано результати математичними й статистичними методами; проаналізовано ефективність системи заходів, спрямованих на розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти (розв'язання наукової проблеми, зняття внутрішніх і зовнішніх суперечностей), викладено матеріали та результати науково-дослідної роботи; сформульовано висновки й наукові пропозиції щодо теми дослідження; оформлено додатки, список використаних джерел та наочний матеріал (таблиці й рисунки).

Зауважимо, що для реалізації мети та завдань констатувального й контрольного етапів педагогічного експерименту, з огляду на те, що розвиток СК вчителя початкової школи є складним системним явищем, яке об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, операційний, особистісно-професійний, рефлексивний компоненти був підібраний і застосований на практиці комплекс методів діагностики, визначені показники, критерії та рівні розвитку СК вчителя початкової школи, про що було висвітлено у попередніх роботах [7]. Щодо методик, то це авторська анкета “Мотиви соціальної поведінки вчителя початкової школи”, “Оцінка здатності вчителя початкових класів до соціального розвитку” (методика В. Звереві та Н. Немові) [за 2] (мотиваційно-ціннісний компонент); метод тестів – для визначення рівня розвитку когнітивного компонента; авторські анкети “Утруднення вчителя початкової школи при організації навчального процесу на соціально орієнтованій основі” та два опитувальники: “Соціальна компетентність учителя початкової школи в системі “дитина – вчитель”, “дитина – дитина” й “Соціальна компетентність вчителя початкової школи в системі “сім'я – дитина” (діяльнісний компонент), авторський опитувальник “Здатність учителя початкової школи до вирішення соціальних проблем і завдань у дитячому й педагогічному колективах ЗНЗ” (розроблений на основі Методичних рекомендацій з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти [4], Галузевого стандарту вищої освіти [3], освітньо-кваліфікаційних характеристик), Метод експертного оцінювання (метод компетентних суддів), що у дослідженні визначається як “Експертна оцінка здатності учителя початкової школи до вирішення соціальних проблем і завдань у дитячому й педагогічному колективах ЗНЗ” (операційний компонент); метод тестування, а саме: тест Л. Мітіної “Визначення рівня емпатійних тенденцій” [5, с. 51], “Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя” (методика Є. Рогова) [6] (особистісно-професійний компонент). Метод самоаналізу та метод самооцінювання були використані для аналізу й оцінювання розвитку рефлексивного компонента СК вчителя початкової школи (анкета “Самоаналіз готовності педагогів до підвищення рівня соціальної компетентності у ЗНЗ” – авторська методика).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту визначався реальний стан (вхідні результати) розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи в контрольній та експериментальній групах, здійснювався збір вхідних результатів дослідження на підставі тестування, анкетування, експертної оцінки, самоаналізу й самооцінки та визначалися середня арифметична величина, її похибка та квадратичне відхилення. На підставі цього розраховувався t-критерій Стьюдента. Розрахунок t-критерію Стьюдента проводився за загальноприйнятою формулою для незв'язаних вибірок, якими в нашому дослідженні були контрольна й експериментальна групи. Це дало змогу встановити взаємозалежність між середніми арифметичними величинами контрольної та експериментальної груп. У випадку, якщо отримане значення t-критерію не перевищувало граничного значення (за результатами таблиць), то гіпотеза про рівність вихідних результатів приймалася. Якщо знайдене значення критерію перевищувало табличне, то нульова гіпотеза про рівність двох середніх арифметичних величин $\bar{X}_{КГ}$ і $\bar{X}_{ЕГ}$ відкидалася, і різниця вважалася статистично значущою на рівні значущості $\alpha = 0,05$. За шістьма компонентами соціальної компетентності (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, операційним, особистісно-професійним і рефлексивним) ці групи виявилися однорідними ($t_{розр.}(1,32) < t\text{-табл.}(1,96)$; $P > 0,05$), що дало підстави продовжувати проведення педагогічного експерименту. Результати дослідження дали змогу стверджувати, що розвиток різних компонентів СК вчителя початкової школи відбувається нерівномірно. Найнижчі результати за рівнями отримано відносно когнітивного й особистісно-професійного компонентів СК вчителя початкової школи, розвиток яких у СППО потребував особливої уваги (табл. 1).

Результати дослідження, отримані на цьому етапі, стали основою для складання змісту формувального етапу педагогічного експерименту.

Таблиця 1

Зведені рівневі результати розвиненості соціальної компетентності вчителів початкової школи щодо її шестикомпонентної структури на констатувальному етапі педагогічного експерименту, %

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
МЦК	45,5	45,4	51,9	47,7	2,6	6,9	-	-
КК	-	3,1	8,6	6,2	46,2	44,6	45,2	46,1
ДК	51,1	56,4	44,1	38	4,8	5,6	-	-
ОК	22,3	24,6	61,3	61,6	13,3	12,1	3,1	1,7
ОПК	3,5	3,1	16,8	21	60,6	54,9	19,1	21
РК	31,8	29	57,2	65	11	3	-	3
Узагальн. результати	25,7	26,9	40	39,9	23,1	21,2	11,2	12

Примітка: МЦК – мотиваційно-ціннісний компонент, КК – когнітивний компонент, ДК – діяльнісний компонент, ОК – операційний компонент, ОПК – особистісно-професійний компонент і РК – рефлексивний компонент соціальної компетентності вчителя початкової школи.

На формувальному етапі педагогічного експерименту у практику СППО вчителів початкової школи, які увійшли до експериментальної групи, запроваджувалася розроблена система педагогічних заходів, що була спрямована на підвищення ефективності розвитку СК учителів початкової школи в СППО (здійснювався комплексний пролонгований розвиток соціальної компетентності вчителів початкової школи у СППО упродовж 5-ти років) у формальній, неформальній та інформальній освіті.

Під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту в експериментальній групі відбувалося спостереження за розвитком СК вчителів початкової школи в післядипломному процесі у спеціально створеному й контрольованому комплексі груп організаційно-педагогічних умовах (забезпечують розвиток соціальної компетентності всіх учасників післядипломної педагогічної освіти як процесу; вдосконалення навчального процесу в інституті післядипломної педагогічної освіти; особистісну взаємодію суб'єктів освітнього процесу).

Визначення сутності мети технології комплексного пролонгованого розвитку СК вчителя початкової школи у СППО дало можливість розробити і здійснити поетапні дії, його структурно-функціональну модель комплексного пролонгованого процесу розвитку СК вчителя початкової школи у СППО, його науково-методичне забезпечення, яке містило шість складників стосовно курсового й міжкурсного періоду [1].

Розроблена науково-технологічна система комплексного пролонгованого розвитку СК вчителя початкової школи у СППО відображує модель післядипломного процесу, об'єднуючи зміст, форми, методи, засоби, а також інші технології (за окресленим переліком), які використовуються в інших галузях і мають чітко означену мету. Цей перелік може поширюватися, проте головне – відповідність технології соціальній, навчальній ситуації й майстерності вчителя у її запровадженні.

Суттєвим підсиленням будь-якої технології є наявність її навчально-методичного забезпечення, подано проліцензованими програми курсів, спецкурсів, тренінгів та науково-методичними комплексами, навчально-методичними матеріалами проблемних семінарів, творчих груп, навчально- та науково-методичними посібниками, конспектами й презентаціями лекцій та практичних занять, діагностичним інструментарієм

Дослідна перевірка ефективності впровадження структурно-функціональної моделі комплексного пролонгованого розвитку СК вчителя початкової школи у СППО здійснювалася на базі шести обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти: Комунальний заклад “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (ДОІП-ПО), Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського, Івано-Франківський обласний інститут після-

дипломної педагогічної освіти. Роботу експериментальної групи забезпечували такі навчальні установи: КЗ “ЗОІППО” ЗОР, Одеська загальноосвітня школа № 18 I–III ступенів, Одеська спеціалізована школа № 40 I–III ступенів Одеської міської ради Одеської області, ДОІППО, зокрема 10 навчальних закладів, методичний супровід яких здійснював комунальний заклад “Інноваційно-методичний центр” м. Кривий Ріг.

Визначено організаційно-педагогічні умови, *основні напрями*, особливості оновлення післядипломного педагогічного процесу щодо пролонгованого розвитку СК вчителя початкової школи, основні форми такого розвитку, якими стали: навчання на курсах підвищення кваліфікації та зростання рівня їхньої СК у міжкурсовий період у сполученні формальної, неформальної та інформальної освіти. Цей комплексний пролонгований вплив складових післядипломного процесу, перевагами якого є фактичне якісне розширення компетентностей вчителів (відповідно до видів діяльності щодо формування компетентностей молодших школярів як громадянської, економічної, екологічної, соціальної, МіГ, психологічної, правової та ін.), а також набуття ними нових (вчитель, який викладає курси за вибором “Початки економіки”, “Медіаосвіта”) з мінімальним відривом від навчально-виховного процесу початкової школи сприяв досягненню ефективного розвитку усіх компонентів соціальної компетентності.

Результати впровадження моделі дають можливість стверджувати про дієвість науково-технологічної системи комплексного пролонгованого розвитку СК вчителя початкової школи, доцільність її покрокового упровадження упродовж п’яти років (у курсовий та міжкурсовий періоди) у формальній, неформальній та інформальній освіті завдяки створеним групам організаційно-педагогічних умов, ефективність яких підтверджено в комплексності та взаємодії.

На контрольному етапі педагогічного експерименту в контрольній та експериментальній групах здійснено перевірку ефективності впливу відповідних педагогічних чинників на розвиток СК вчителів початкової школи у СППО (кінцеві результати), у ході якого встановлено залежність між розробленою та теоретично обґрунтованою системою педагогічних заходів щодо розвитку СК вчителів початкової школи у СППО і результатом, до якого вони призводять, тобто визначалася залежність між педагогічним впливом і його результатом. Відповідна робота проводилася під безпосереднім керівництвом автора щодо розробленої науково-технологічної системи комплексного пролонгованого розвитку СК вчителя початкової школи у СППО. На цьому етапі педагогічного експерименту середні арифметичні показники розвитку СК вчителя початкової школи контрольної групи знову підлягали порівнянню з такими в експериментальній групі. Це здійснювалося також на підставі розрахунку t-критерія Стьюдента, після чого робився висновок щодо ефективності або неефективності розробленої та апробованої на практиці системи педагогічних заходів відносно розвитку СК вчителя початкової школи, що здійснювалися у СППО.

За всіма компонентами соціальної компетентності вчителя початкової школи середня арифметична величина $\bar{X}_{КГ}$ суттєво відрізняється від такої в $\bar{X}_{ЕГ}$ (t -розр.(2,71) > t -табл.(1,96); $P > 0,05$), що вказує на істотні зрушення, які відбулися за час проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

Найліпші результати одержано за операційним (t -розр.=4,84), когнітивним (t -розр.=4,08), рефлексивним (t -розр.=4,07) і діяльнісним (t -розр.=3,23) компонентами. Проте за всіма шістьма спостерігаються позитивні зміни (зокрема, особистісно-професійний – t -розр.=2,51; мотиваційний – t -розр.=2,37).

Порівняння початкових і кінцевих результатів дослідження за рівнями розвиненості соціальної компетентності вчителя початкової школи в КГ та ЕГ дає змогу відзначити їх позитивну динаміку в експериментальній групі (високого рівня – 26,9% на початку експерименту та 64,5% – в кінці; достатнього – 39,9% і 25,3% відповідно; середнього – 21,2% і 8,9% відповідно; низького – 12% і 1,3% відповідно) та лише тенденцію до її покращення в контрольній групі (високого рівня – 25,7% на початку експерименту та 30,2% – в кінці; достатнього – 40% і 42,4% відповідно; середнього – 23,1% і 19,9% відповідно; низького – 11,2% і 7,7% відповідно).

Крім того, відповідно до шкали оцінювання результатів (для кожної методики діагностики передбачено окрему шкалу оцінювання результатів за рівнями) оцінювався рівень (високий, достатній, середній, низький) розвиненості СК вчителя початкової школи (зведені рівневі результати щодо шестикомпонентної структури СК на контрольному етапі педагогічного експерименту подано в табл. 2).

Таблиця 2

Зведені рівневі результати розвиненості СК вчителів початкової школи щодо її шестикомпонентної структури на контрольному етапі педагогічного експерименту, %

Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
МЦК	44,6	58,5	55,4	40,8	-	0,7	-	-
КК	9,4	84,5	8,5	12,4	49,4	3,1	32,7	-
ДК	58,6	80	41,1	20	0,3	-	-	-
ОК	24,1	73,8	68,6	26,2	7,3	-	-	-
ОПК	4,6	10,3	22	32,2	59,5	49,8	13,9	7,7
РК	39,7	80	58,9	20	3,4	-	-	-
Узагальн. результати	30,1	64,5	42,3	25,3	19,9	8,9	7,7	1,3

Примітка: МЦК – мотиваційно-ціннісний компонент, КК – когнітивний компонент, ДК – діяльнісний компонент, ОК – операційний компонент, ОПК – особистісно-професійний компонент і РК – рефлексивний компонент соціальної компетентності вчителя початкової школи.

Висновки. Результати педагогічного експерименту дають змогу вважати розроблену науково-технологічну систему комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи в післядипломній педагогічній освіті, яка увібрала: концептуальні підходи дослідження (компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, андрагогічний, системний та ін.), організаційно-педагогічні умови; обрані інноваційні, інтерактивні технології (особистісного розвитку, емоційного одужання, психологічного налаштування, встановлення партнерських відносин, урізноманітнення соціальних ролей, адекватного сприйняття інформації, збагачення навчального матеріалу соціальною компонентою та ін.), науково-методичне забезпечення у формальній, неформальній та інформальній освіті, що має комплексний, пролонгований характер, ефективною та такою, яка може бути запропонована для практичного застосування в системі післядипломної педагогічної освіти, а також для підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого дослідження формування соціальної компетентності в майбутніх учителів і наступність цього процесу між вищою та післядипломною освітою, особливостей науково-методичного забезпечення розвитку соціальної компетентності особистості в системі “родина – дошкільний навчальний заклад – школа – позашкільний освітній заклад – вища школа”.

Список використаної літератури

1. Варецька О. В. Науково-методичне забезпечення процесу розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти / О. В. Варецька // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 1. – С. 31–38.
2. Волкова О. В. Самообразование педагога / О. В. Волкова // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 2. – С. 79–85.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010100 – “Початкове навчання” / укл.: В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, А. П. Каніщенко та ін. ; за заг. ред. В. Бондаря. – Київ, 2006. – 140 с.
4. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / укл.: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк та ін. – Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 92 с.
5. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2005. – 368 с.
6. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
7. Varetska O. V. Criteria, Indicators and Levels of Elementary School Teacher's Social Competence in the System of Postgraduate Education (Motivational and Value Component) / O. V. Varetska // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences: Scientific journal. – 2015. – № 1–2 (January–February). – P. 77–81.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2015.

Варецкая Е. В. Результаты педагогического эксперимента по развитию социальной компетентности учителей начальной школы в последипломном процессе

В статье рассмотрены этапы исследования развития социальной компетентности учителя начальной школы в системе последипломного педагогического образования; показано их содержание; освещена экспериментальная база. Представлены диагностики, которые были подобраны к каждому из определенных компонентов социальной компетентности учителя начальной школы (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, операционный, личностно-профессиональный, рефлексивный). Доказано значительную положительную динамику развитости социальной компетентности у участников экспериментальных групп на основе сравнения данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента.

Ключевые слова: *диагностики, социальная компетентность, учитель начальной школы, последипломное педагогическое образование*

Varetska O. The Results of Pedagogical Experiment on the Development of Primary School Teacher's Social Competence in Postgraduate Course

The article presents the stages of research of primary school teacher's social competence development in the system of postgraduate education. It also displays the contents of the stages. The experimental basis is lit here. It also illustrates diagnostics, that were chosen for each of the determined components of primary school teacher's social competence (motivational value, cognitive, activity, operational, personal and professional, reflexive), among which there are methodics created by V. Zverieva and N. Niemova, Ye. Rogova, L. Mitina's test. There also the author's questionnaire and tests based on Methodical recommendations for development of component brunch standards of the high education, Brunch standards of the high education, educational qualification characteristics.

Significant positive dynamics has been proved: the dynamics of the development of social competence of the participants in experimental groups based on data comparison which were obtained at establishing and control stages of the pedagogical experiment. The scientific-technological system of the complex sustained development of primary school teacher's social competence development in the system of postgraduate education includes conceptual approaches, organizational and pedagogical conditions, innovative, interactive technologies, scientific and methodological support.

Positive dynamics has given grounds to consider the system to be effective and the one which may be proposed for practical using in the system of postgraduate education and teachers training in high schools.

Key words: *diagnostics, social competence, primary school teachers, postgraduate pedagogical education.*

УДК373.2.015.31:792.091

В. А. ВОЛКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

Т. О. ЧЕСНЯК

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті на основі аналізу наукових підходів розглянуто поняття творчості та особливостей розвитку творчих здібностей старших дошкільників; визначено роль театралізованої діяльності у розвитку творчих здібностей дітей та на всебічному розвитку загалом; висвітлено методи керівництва театралізованою діяльністю дошкільників; визначено принципи правильної її організації для забезпечення ефективного результату творчого розвитку дітей під час навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, театралізована діяльність, творчий розвиток, принципи.

Проблемі розвитку людських здібностей завжди надавали величезного значення. Проте в минулому у людей не з'являлося виняткової потреби у розвитку творчості. Таланти виникали самі собою, стихійно породжували унікальні твори літератури та мистецтва, робили наукові відкриття, винаходи, які забезпечували задоволення потреб суспільства. На сьогодні ситуація зовсім інакша. Науково-технічний прогрес сприяє урізноманітненню та ускладненню життя. Воно потребує від особистості не стандартних, звичних для всіх дій, а рухливості, гнучкого мислення, швидкого пристосування до нових умов, творчого підходу до розв'язання різноманітних проблем. Якщо звернути увагу на той факт, що практично в кожній професії частка розумової праці збільшується, а вся значна частина виконавчої діяльності відводиться машинам, то безсумнівно творчі здібності особистості потрібно признати частиною її інтелекту, а завдання розвитку – одним з першорядних завдань у вихованні сучасної особистості.

Реформування дошкільної освіти потребує розв'язання безлічі проблем, серед яких виняткове місце належить проблемі формування творчої особистості. Творчість характеризують як продуктивну людську діяльність, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності – одна з найважливіших умов культурного прогресу суспільства й виховання особистості. Саме тому на всіх етапах дошкільної освіти необхідно акцентувати увагу на максимальну стимуляцію в дошкільників самостійної діяльності, на розвиток стійкого творчого інтересу, цілеспрямованості творчого пошуку, заповзятливості під час здійснення творчих завдань [2, с. 27]. У реалізації такого важкого процесу вагому роль відведено мистецтву, яке

сприяє кращому пізнанню себе та власного внутрішнього світу, спонукає особистість до самовдосконалення.

Мистецтво завдяки своїм винятковим можливостям, які полягають у цілісному впливі на особистість, постає не лише якоснова естетичного виховання, а й як універсальний засіб творчого розвитку дитини.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження вказує на те, що вагомих внесок у розвиток науки про творчі здібності зробили вчені Б. Теплов, Л. Виготський, І. Лернер, С. Сисоєва, зауваживши, що майже кожна дитину можна навчити творчості, виховуючи в неї інтерес до знань.

Гру як суттєвий засіб дитячого прояву життєвих вражень, що є невідмінною потребою, яку закладено в самій природі дитини, вивчали вчені Л. Артемова, Н. Палій, Г. Шевченко та ін. Значення театрального мистецтва при формуванні духовної культури особистості розглянуто в працях Є. Вахтангова, А. Луначарського, В. Немировича-Данченка, К. Станіславського; проблемі морального розвитку дітей засобами театралізованої діяльності присвятили свої дослідження А. Брянцева, С. Образцов тощо.

Отже, аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що в сучасній дошкільній системі виховання театралізованій творчості ще не надають належного значення в навчально-виховній роботі. Існує необхідність у науковому обґрунтуванні принципів правильної організації театралізованої діяльності з метою формування творчих здібностей старших дошкільників.

Мета статті – розкрити роль театралізованої діяльності у розвитку творчих здібностей старших дошкільників, з'ясувати принципи організації театралізованої діяльності старших дошкільників.

Зміни, що відбуваються в суспільстві на сьогодні, вимагають нових підходів щодо підготовки дітей до школи. Одним з них є розвиток художньо-творчих здібностей у дітей дошкільного віку, що сприяє проявам ініціативи та пізнавальної активності, стимулює інтерес до творчого пошуку, розкриває перспективи активного пізнання навколишнього середовища та самопізнання. Адже саме дитяча творчість є основою творчих досягнень та відкриттів у майбутньому.

Нерідко у щоденній свідомості творчі здібності рівняють зі здібностями до різноманітних видів художньої діяльності, складання віршів, музичних творів. Проте творчі здібності дошкільників цим не обмежуються.

Це поняття тісно пов'язане з поняттям “творчість”, “творча діяльність”. Творчою є така діяльність особистості, результатом якої є створення чогось нового – предмету навколишнього світу чи побудови мислення, яке забезпечує нові знання про світ, чи переживання, які відображають нове ставлення до дійсності.

Творчі здібності визначають як індивідуальні особливості, якості особистості, які впливають на її успішність під час виконання різноманітної творчої діяльності. Саме тому частка творчості може бути присутньою у будь-якій людській діяльності. У всьому розвиненому світі наявний дуже великий інтерес до проблеми розкриття механізмів творчості.

Творчі здібності виникають під час висунення та здійснення оригінальних ідей, починаючи з раннього дитинства. Важливим засобом формування особистості дитини й гармонійного всебічного розвитку є художньо-естетичне виховання дошкільників.

Під час естетичного сприймання творів мистецтва у дошкільника з'являються художні асоціації; він починає оцінювати, порівнювати, узагальнювати, що призводить до усвідомлення зв'язку між змістом і засобами художньої виразності творів. Діяльність дошкільників можна вважати художньою тоді, коли вона буде спиратися на різноманітні види мистецтва, які зображені в легкій і зрозумілій для дітей формі. Це театральна, музична, образотворча, художньо-мовленнева діяльність.

Театр невимушено впливає на емоційну сферу дитини, стимулює її пізнавальну активність, розкриває творчі здібності. Великі перспективи отримала людина від природи для творчого розвитку. Через переживання, емоційне ставлення до певного явища у дошкільника зароджується і розвивається почуття любові. Джерелом всіх переживань дитини є її діяльність та спілкування з навколишнім світом. Але дитячі емоції нерідко є ситуативними, нестійкими й бурхливими. Саме мистецтво сприяє поступовому перетворенню їх у стійкі [1, с. 38].

У діяльності проходить творчий розвиток особистості, і від її різноманітності залежатиме гармонійність особистості. Всебічно гармонійно розвинена особистість споконвіку була для людства ідеалом досягнення вищих ступенів досконалості й краси.

Враховуючи це, театралізована діяльність виступає ефективним засобом формування особистості у художній, естетичній, духовній, інтелектуальній, фізичній сферах, реалізації її творчого потенціалу.

Театралізована діяльність у дошкільному навчальному закладі виявляє творчий потенціал старшого дошкільника, виховує творчоспрямовану особистість. Діти старшого дошкільного віку навчаються вбачати в навколишньому середовищі цікаві ідеї, втілювати їх в житті, вигадувати власний художній образ головного героя. У них розвивається творча уява, асоціативне мислення, вони починають помічати незвичайне у буденному [5, с. 48]. Театралізована діяльність доступна й зрозуміла і дітям, і дорослим, насамперед тому, що в її основу покладено гру. Театралізована гра – це яскравий емоційний засіб, що сприяє формуванню і розвитку художнього смаку старших дошкільників.

Коллективна театралізована діяльність спрямовує свій вплив на особистість дитини, її самостійну творчість, а також покликана розвивати провідні психічні процеси. Вона забезпечує усвідомлення почуттів задоволення, радості, успіху.

Театралізована діяльність має великий виховний вплив. Беручи в ній участь, діти мають можливість пізнати все розмаїття навколишнього світу через фарби, образи, звуки, а майстерно поставлені запитання спонукають їх до думок, аналізу, узагальнень, висновків. Розумовий розвиток пов'язаний із виразністю реплік дійових осіб, непомітно збільшується словник

старших дошкільників, вдосконалюється культура мови, її інтонаційний лад. Роль і репліки змушують дитину чітко, зрозуміло висловлюватися. У неї покращується мовлення, її граматичний лад.

Театралізована діяльність – джерело розвитку почуттів, переживань і нових відкриттів дошкільника, яка залучає його до духовних цінностей. Це конкретний, видимий результат. Але не варто й забувати, що заняття з театралізованої діяльності впливають на розвиток емоційної сфери дитини, примушуючи її співчувати героям, підтримувати їх, співпереживати подіям, які розігруються.

Кожен твір літератури або ж казка для дітей-дошкільників завжди мають мораль (добро, дружба, щирість), діти висловлюють своє ставлення до добра й зла. Все це сприяє формуванню досвіду соціальних навичок поведінки. Улюблені персонажі стають прикладами для наслідування. Здатність дошкільників до ідентифікації дає можливість вихователям саме через театралізовану діяльність спрямовувати позитивний вплив на дітей.

Театралізована діяльність допомагає старшим дошкільникам, які асоціюють себе з героєм, моделювати різні життєві ситуації, розв'язувати безліч проблемних ситуацій, опосередкованих особою будь-якого героя. Це сприяє подоланню боязкості, невпевненості у собі, сором'язливості.

Заняття з театралізованої діяльності впливають не лише на розвиток психічних функцій особистості старшого дошкільника, художніх здібностей, творчого потенціалу, а й на загальнолюдську спроможність до міжособистісної взаємодії, творчості в різноманітних сферах, сприяють пристосуванню в соціумі, відчуттю себе успішним [4].

Мета театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі – розвивати, розширювати, вдосконалювати творчі здібності дітей, покращувати їх внутрішній світ. Нелегкому процесу формування естетичних почуттів дошкільників сприяє їх активна участь у процесі створення театральної вистави у дошкільному навчальному закладі. Різноманітне щоденне включення дітей до багатьох видів діяльності – це обов'язкова умова розвитку в них творчих здібностей.

Театр породжує чудеса, забавляючи, розважаючи, навчаючи, розвиваючи творчі здібності дошкільників, коригуючи їх поведінку, сприяючи емоційному розкриттю. Він збагачує і розвиває мовлення, ораторські здібності дітей, розширяє їх кругозір, формує моральні уявлення, забезпечує упевненість у собі, сприяє оволодінню навичок публічних виступів [3, с. 27].

Таким чином, театральне мистецтво забезпечує всебічний розвиток особистості дошкільника. Безпосереднє щоденне спілкування дітей з театром навчає їх стриманості, зібраності, бути привітнішими один до одного.

У межах кожної вікової категорії дітей театралізованої діяльності властиві свої особливості, які спричинені особливостями розвитку мовлення, ігрової діяльності, театральних дій, сприймання дітьми музичних і літературних творів.

Вік дошкільнят впливає на зміну методів та характер керівництва театралізованою діяльністю. Для молодшого дошкільного віку характерним є планомірний вплив на зміст ігор, але без заміни ініціативи й самостійності дітей, що продукує вимоги для розвитку творчості, допомагає малюкам установити дружні взаємовідносини.

У процесі роботи зі старшими дошкільниками більше використовують методи опосередкованого педагогічного впливу: організація предметно-ігрового середовища, постановка проблемних ігрових завдань, підтримка при плануванні діяльності, попередня мовленнєва робота [6].

Для правильної організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі вважаємо доцільним спиратися на такі принципи:

1. Принцип гуманізації: він полягає у вмінні вихователя поставити себе на місце дошкільника, враховувати його думку, не нехтувати його емоціями та почуттями, тобто вихователь розглядає дитину як рівноправного партнера, орієнтуючись на вищі загальнолюдські цінності.

2. Принцип диференціації, який передбачає забезпечення найкращих умов для самореалізації кожного дошкільника в процесі театралізованої діяльності, враховуючи його вік, стать, накопичений досвід, особливості емоційної та пізнавальної сфери.

3. Принцип інтегративності. У педагогічному процесі інтеграцію розглядають як засіб забезпечення емоційного комфорту і благополуччя дітей у дошкільному навчальному закладі, як одну з найважливіших умов всебічного розвитку особистості, перших творчих виявів і формування індивідуальності. Це гармонічне комбінування як на заняттях, так і в щоденних різноманітних життєвих ситуаціях елементів музики й літератури, поезії, живопису, виходу на образотворення в різновидах художньої діяльності – малюванні, ліпленні, аплікації, музикуванні, мімичних та пантомімічних етюдів.

4. Принцип змістовності – визначає змістовність занять, різну тематику й методи роботи.

5. Принцип систематичності полягає в щоденному включенні театралізованих вправ у всі форми організації навчально-виховного процесу. Це забезпечує їх необхідність на рівні дидактичних і сюжетно-рольових вправ.

6. Принцип дитячої активності, в якому акцентується увага на максимальній активності дошкільників протягом усіх етапів підготовки й проведення ігор. Наявність такої активності сприяє тому, що театралізована діяльність відбувається інтенсивніше й результативніше. Діти майже не відчують втоми, адже вони займаються цікавою діяльністю, а не тяжкою працею.

7. Принцип співпраці передбачає співпрацю дошкільників з товаришами та з дорослими.

Можна виділити й принципи, які стосуються конкретно вихователя. Це:

8. Принцип професійної компетентності, основна думка якого: все, що ми робимо, – робимо професійно!

9. Підготовленість та зацікавленість педагога, яка полягає в тому, щовсі завдання, ігри для заняття необхідно підбирати так, щоб вони успішно поєднували рухи, міміку, мову, пантоміму в різноманітних варіантах.

Висновки. Отже, театралізована діяльність – це художня діяльність, яка пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва й відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, почуттів та вражень. Необхідно більше уваги приділяти саме театральному мистецтву в дошкільних навчальних закладах, використовуючи інноваційні методи й принципи його організації, адже роль та значення театру для всебічного розвитку дошкільників, зокрема їх творчих здібностей, доведена багатьма вченими та сучасними дослідженнями.

Список використаної літератури

1. Антипина А. Е. Театрализованная деятельность в детском саду / А. Е. Антипина. – Москва : Владос, 2003. – 103 с.
2. Артемова Л. В. Театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі / Л. В. Артемова. – Київ : Томіріс, 2002. – 78 с.
3. Комаровська О. А. Театральне мистецтво в курсі “Художня культура України” / О. А. Комаровська // Мистецтво і освіта. – 2002. – № 2. – С. 26–39.
4. Мигунова Е. В. Театральная педагогика в детском саду / Е. В. Мигунова. – Москва : Сфера, 2009. – 128 с.
5. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – Київ : ІЗІМН, 1996. – 236 с.
6. Чурилова Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар / Э. Г. Чурилова. – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 160 с.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2015.

Волкова В. А., Чесняк Т. А. Роль театрализованной деятельности в развитии творческих способностей старших дошкольников

В статье на основе анализа научных подходов рассмотрено понятие творчества и особенностей развития творческих способностей старших дошкольников; определена роль театрализованной деятельности в развитии творческих способностей детей и всестороннем развитии в целом; освещены методы руководства театрализованной деятельностью дошкольников; определены принципы правильной ее организации для обеспечения эффективного результата творческого развития детей вовремя учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: *творчество, творческие способности, театрализованная деятельность, творческое развитие, принципы.*

Volkova V., Chesnyak T. A Role of Theatrical Activity is in Developing Creative Abilities of Senior Preschool Children

Reformation of preschool education needs the decision of enormous amount of problems among that an exceptional place belongs to the problem of forming of creative personality. A theatre naturally influences on the emotional sphere of child, stimulates her cognitive activity, exposes creative capabilities. Theatrical activity comes forward as effective means of forming of personality in artistic, aesthetic, spiritual, intellectual, physical spheres, realization of her creative potential.

A theatrical game is bright and emotional means that assists forming and development of artistic taste of senior preschool children. Theatrical activity has large educational influence.

Aim of theatrical activity in preschool educational establishment – to develop, to extend, to perfect the creative capabilities of children, improve them to internal world. The various daily including of children is to many types of activity is the obligatory condition of development for them of creative capabilities.

Employments of theatrical activity have effect not only on the development of mental functions personality of the older preschooler, artistic abilities and creativity, but also on the human capacity for interpersonal interaction, creativity in various fields, promote adaptation in society, feeling successful.

Within the limits of every age category of children to the atrical activity the peculiar features, that is caused by the features of development of broadcasting, playing activity, theatrical actions, perception of musical and literary works children.

The article describes the principles of proper organization of the atrical activities to ensure the effective result of creative development of children in the educational process in preschool education.

Key words: *creative, creativity, theatrical activities, creative development, principles.*

УДК 378.937+811.111'373.7

О. А. ГОРОВЕНКО

кандидат педагогічних наук

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”

Харківської обласної ради

**ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

У статті розглянуто основні напрями використання фразеологічних одиниць; доведено їх роль у системі вдосконалення соціокультурної компетенції майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, соціокультурна компетенція, майбутній учитель англійської мови.

Підготовка педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації сучасної освіти. Питання розвитку національної освіти й ролі педагогічних кадрів відображено в Законі України “Про освіту”, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. Відповідно до визначених у цих документах завдань, необхідно здійснювати підготовку компетентних кадрів, здатних до творчої діяльності, професійного вдосконалення та прагнення до саморозвитку й самопізнання. Постає питання посилення мовної підготовки студентів, розробки інваріантних моделей змісту освіти в навчальних закладах з урахуванням сучасних соціокультурних ситуацій, цінностей виховання та навчання.

У теорії та практиці викладання іноземних мов сьогодення базовою метою є здобуття майбутніми вчителями необхідної для міжкультурного спілкування комунікативної компетенції, до складу якої належать такі компетенції: мовленнєва; (мовна) лінгвістична; соціокультурна; соціолінгвістична; країнознавча; навчальна; стратегічна; дискурсивна тощо [4, с. 13].

Зауважимо, що чільне місце в навчанні іноземної мови посідає формування соціокультурної компетенції студентів. Аналізуючи наукові роботи вітчизняних і зарубіжних фахівців, зауважимо, що використання мови завжди регулюється, крім лінгвістичних правил, культурно-країнознавчими навичками та вміннями, соціальними характеристиками й обставинами, в яких здійснюється процес комунікації.

Процес оволодіння соціокультурною компетенцією, не перебуваючи в країні, мова якої вивчається, є достатньо складним, оскільки усвідомлення соціальних цінностей носія мови відбувається на основі різних прийомів та способів використання мови певної людської спільноти. Одним із важливих завдань викладача під час проведення занять з іноземної мови є створення життєвих і уявних ситуацій комунікації за допомогою різних прийомів роботи, до яких можна зарахувати використання фразеологічних одиниць.

Розвитку фразеології як галузі лінгвістики сприяли ґрунтовні дослідження синтаксичної природи логічних систем, висвітлення стилістичних та семантичних якостей стійких словосполучень, які розглянуто в наукових працях М. Ломоносова, І. Срезневського, П. Фортунатова, О. Шахматова та ін.

Дослідники Л. Булаховський, П. Горецький, Н. Москаленко, Л. Паламарчук, М. Сидоренко, Г. Удовиченко, О. Юрченко та інші зробили вагомий внесок у розвиток фразеології як науки.

У працях А. Молоткова, В. Теклюк, Д. Ужченко, О. Чередниченко та інших учених зазначено, що недоречне або неправильне використання фразеологічних одиниць збіднює мову й робить її стилістично неграмотною. Проте влучно вжиті фразеологізми прикрашають та оновлюють не тільки літературні твори, а й усне мовлення.

Дослідники Г. Гердер, Ф. Буслаєв, О. Потебня, Е. Сепір, Б. Уорф та інші зауважують, що мова й культура пов'язані між собою та здійснюють значний вплив одна на одну, доводячи тим самим важливість соціокультурної компетенції в процесі комунікації.

Проблемами теорії міжкультурної комунікації та дослідженнями культур країн, мови яких вивчають, опікувалися Н. Алмазова, Р. Мільруд, С. Савіньон, О. Садохін, В. Сафонова та ін.

Мета статті – актуалізація проблеми вдосконалення соціокультурної компетенції майбутнього вчителя англійської мови шляхом використання фразеологічних одиниць; теоретичне обґрунтування сутності понять “соціокультурна компетенція”, “соціокультурна компетентність”, “фразеологічна одиниця”.

Для того, щоб добре оволодіти іноземною мовою, необхідно не тільки навчати іншомовної комунікації, а й формувати особистість студентів, здатних до міжкультурного діалогу, що, у свою чергу, потребує засвоєння соціокультурних знань. Відповідно до цього актуальною є проблема формування соціокультурної компетенції як одного з показників готовності майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації.

Соціокультурну компетенція розуміють як сукупність знань культурних особливостей носіїв мови, їх звичок і традицій, норм поведінки та етикету, уміння розуміти комунікативну поведінку носіїв мови, а також сукупність якісних характеристик особистості (відкритість, психологічна готовність до спілкування з носіями мови, загальний рівень культури, мовленнєвий такт тощо).

Соціокультурна компетентність – це якісна характеристика особистості, що ґрунтується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність і готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур [7, с. 153].

Серед різноманітності структур соціокультурної компетентності найбільш розгорнуту структуру надала В. Сулейманова, яка виділила такі компоненти:

- когнітивний (знання з культури, історії, релігії; знання традицій, норм і правил спілкування, взаємодії, етикету; засоби застосування цих знань на основі актуалізації);
- мотиваційно-ціннісний (мотиви, які спонукають людину до організації діяльності; мотивація до взаємодії; толерантність; переконання й принципи, якими особистість оперує в процесі спілкування та в поведінці; емоційне ставлення до етнічних груп);
- діяльнісно-поведінковий (соціокультурні вміння: регуляція волевої сфери; конкретні мовленнєві дії; досвід спілкування в полікультурному суспільстві) [5].

Формування соціокультурної компетенції буде успішним при систематичному виконанні вправ, які передбачають розвиток умінь, а саме:

- проведення паралелі між двома культурами;
- вибір соціокультурного явища згідно із завданням викладача;
- оцінювання соціокультурних подій;
- висловлення власної думки;
- формування асоціативних умінь та естетичних почуттів;
- формування позитивного ставлення до культури мови, що вивчається;
- інтерпретація соціокультурної інформації для формування вмінь критичного мислення;
- коментування іншомовного матеріалу соціокультурного змісту;
- розв'язання соціокультурних завдань в умовних комунікативних ситуаціях тощо.

Включення фразеологічного матеріалу до занять з іноземної мови є невід'ємною частиною процесу вдосконалення соціокультурної компетенції майбутніх фахівців.

У мовознавців не склалося єдиної думки про те, що таке фразеологізм, отже, і єдності поглядів щодо складу цих одиниць у мові немає. Одні дослідники (В. Жуков, Л. Сміт, В. Телія, Н. Шанський) включають до складу фразеології стійкі поєднання, інші (Н. Амосова, А. Бабкін, А. Смирницький) – лише певні групи.

Багато хто з мовознавців справедливо вважає, що визначення поняття “фразеологічна одиниця” таке ж складне, як і визначення терміна “слово”. Ця складність полягає, насамперед, у тому, що як для слова, так і для фразеологізму важко визначити спільні риси.

Найпоширенішим визначенням є таке: фразеологізми (фразеологічні одиниці) – це семантично пов'язані і структурно замкнені мінімальні синтаксичні одиниці з номінативною функцією в комунікативній системі мови, семантична структура яких не мотивується лексичними значеннями їх постійних компонентів. Звукова форма вираження фразеологізмів обмежена сталістю семантичної структури.

Процес утворення фразеологічних одиниць, їх щоденна поява зумовлені потребою людського спілкування. Сміслова місткість, емоційно-

експресивна наснаженість, як невід'ємно вартісні ознаки фразеологізмів, сприяють тому, що об'єкт повідомлення сприймається масштабніше, а саме повідомлення стає змістовнішим, динамічнішим, художньо і соціально рельєфнішим. Ось тому з давніх-давен фразеологізми не були простою інкрустацією в мовленнєвій діяльності людини, а виступали чи не найпотужнішим потенціалом художньо-образної системи мови, своєрідним виміром мовної культури загалом і мовленнєвої зокрема. Наявність фразеологізмів у мовотворчій діяльності людини свідчить про високий рівень її мовної культури, про самотутній зв'язок з народом як творцем і носієм його мови, з його побутом, звичаями, обрядами, легендами, про ніким і нічим не виміряну любов особистості до мовних надбань рідного народу.

Фразеологія є найбільш яскравою та своєрідною частиною словникового складу будь-якої мови. Навіть стилістично нейтральні фразеологічні одиниці відзначаються національною особливістю й можуть набувати експресивного значення в контексті.

Думка про те, що національна специфіка є своєрідною властивістю фразеології, не нова, але разом з тим загальновідомо, що фразеологія є універсальним явищем, притаманним усім мовам. А оскільки вона універсальна, то очевидно окремі її риси та властивості повинні мати якраз не національно-специфічний, а інтернаціональний, спільний для всіх мов характер.

Національна специфіка – це дуже складне явище, яке включає цілий ряд факторів: спосіб життя народу, його історію, психологію, національні традиції, побут тощо. Однак, незважаючи на безсумнівність національної специфічності образних одиниць мови, фразеологічний склад будь-якої мови виявляє певні спільні структурні закономірності.

Фразеологічний образ найчастіше зберігає національну специфіку фразеологізму, оскільки він часто спирається на реалії, відомі лише одному народу, представникам однієї нації. Наприклад, у Росії надто високих незграбних людей називали “коломенская верста” (метафора виникла у зв'язку з тим, що по дорозі з Москви у село Коломенське були поставлені надто високі верстові стовпи). В англійській мові, наприклад, є фразеологізм “Newgate frill” (“шкіперська борідка” – бакенбарди і борода, що обрамляють обличчя). Тут міститься натяк на петлю на шії в засудженого до повішення, адже Ньюгейт – це назва колишньої Лондонської в'язниці. В українській мові існує фразеологізм “вискочити як козак з маку”, що означає сказати щось недоречно, невдало, що містить суто українську реалію “козак”. Як бачимо, Коломенське, Ньюгейт, козак – це реалії окремих націй, які знайшли відображення у створенні фразеологічного образу у відповідних мовах.

Отже, фразеологізми і слова – відмінні одне від одного поняття, але їх можна характеризувати певними спільними рисами, а саме наявністю значення та здатністю виконувати синтаксичні функції в реченні.

Ідіоматичні фразеологічні одиниці характеризуються як семантичною зв'язаністю, так і синтаксичною замкненістю. Семантична зв'язаність

зумовлена невмотивованістю семантичної структури ідіом: *know what side one's bread is buttered* (розуміти свою вигоду); *read the leaves* (гадати на кавовій гуші).

Розглянемо різні за своєю природою та ступенем конденсації семантичної структури фразеологічні одиниці з компонентом "Food":

– фразеологізми з нульовим мотивуванням семантичної структури: *to use the old bean* (думати, працювати головою); *save one's bacon* (рятувати власну шкуру);

– ідіоматичні звороти, семантична структура яких формується наявністю або архаїчного слова, або архаїчної форми, або обох разом: *sakes and ale* (веселощі, задоволення, розваги, веселе життя (шекспірівський вислів));

– фразеологічні одиниці, семантична структура яких певною мірою дешифрується смислом омонімічних синтаксично вільних словосполучень: *rock barrel* ("годівниця" (державні або суспільні кошти, якими можна поживитися)); *take the biscuit* (посісти перше місце);

– синтаксично спеціалізовані сполуки на означення: *neither fish, flesh nor good red herring* (ні те, ні се).

Крім вищезазначеної, є група фразеологізмів, що означають найрізноманітніші поняття. Наприклад:

– характеристика рис людини: *as dumb as a fish* (німий як риба); *as keen as mustard* (повний ентузіазму, одержимий); *look as if butter wouldn't melt in one's mouth* (мати вигляд тихої спокійної людини); *all sugar and honey* ("цукор-медович" (про нещирю людину)); *as bald as an egg* (зовсім лисий; голий як коліно);

– дії людини: *kill the goose that laid the golden eggs* (знищити джерело власного добробуту); *bring home the bacon* (досягнути успіхів у будьчому); *to drink like a fish* (вживати багато алкоголю);

– стан людини: *have jam (egg) all over one's face* (опинитися в дурному становищі, вляпатись); *to go nuts* (збожеволіти); *to lay an egg* (з тріском провалитись, сісти в калошу);

– відносини між людьми: *ask for bread and be given a stone* (попросити хліба, а отримати каменя (біблійний вислів)); *milk smb. dry* (витискати з когось усе до кінця (гроші, відомості)); *take the gilt off the gingerbread* (позбавити привабливості, показати когось (щось) без прикрас).

Сприйняття буквального значення компонента фразеологізму поширюється на сприйняття значення всього виразу. У нашій свідомості починає співіснувати фразеологічно переносне (*stew in one's own juice* – власноруч шукати вихід із ситуації, що склалася через самого себе) або буквальне (пряме) (*meat and drink* – їжа та напої) значення словосполучення. При подібному подвійному понятті актуалізації фразеологічної одиниці можна знаходити або не знаходити смислову підтримку в стилістичному контексті, проте протиставлення за змістом фразеологізму та всього контексту, або якоїсь з її частин, є обов'язковим. Протиставлення семантичних планів фразеологізму і його контексту різко підвищує експресивність тексту.

Для тих, хто вивчає англійську мову, правильне використання фразеологічних одиниць часто стає головною метою, і той факт, що деякі фразеологізми нелогічні або граматично неправильні, спричиняє труднощі, тому що нелегко передбачити, як вони можуть повести себе з погляду граматики, а в багатьох випадках їхнє використання стилістично або контекстуально обмежено.

Саме тому викладачеві необхідно розробити детальні рекомендації щодо значення та використання найбільш поширених англійських фразеологізмів. Необхідно:

- виокремити кілька різних видів фразеологічних одиниць, виявити труднощі, з якими стикаються студенти, використовуючи їх;
- продемонструвати студентам особливості використання фразеологізмів в усному мовленні;
- дібрати та доповнити різноманітні ситуації, у яких їх можна використовувати;
- показати варіанти висловлення однієї й тієї самої думки в різних мовних стилях з метою демонстрації більш колоритного мовлення [8, с. 3].

Усі ці завдання найкраще виконувати за допомогою техніки мовної методики.

Розглянемо основні етапи роботи студентів над фразеологічними одиницями.

1. Слухання викладача або диктора в аудіозапису й промовляння фразеологізму спочатку хором, а потім поодинці.
2. Відгадування значення фразеологізму, пояснення його англійською та віднаходження еквівалентів рідною мовою.
3. Читання фразеологізмів хором та поодинці.
4. Визначення змісту фразеологічних одиниць згідно з наведеними прикладами.
5. Надане студентами визначення фразеологізму повинно збігатися з його значенням.
6. Читання та переклад рідною мовою всього тексту з фразеологізмами.
8. Постановка запитань до тексту.
9. Складання діалогів із ситуаціями, які надані в тексті.
10. Обговорення (парна робота або співпраця в малих групах).
11. Складання власних розповідей з використання фразеологічних одиниць [8, с. 3].

Цікавим видом роботи на занятті з англійської мови є використання ілюстрованих фразеологізмів, де графічне подання є їх візуальною підтримкою. Під час роботи з такими фразеологізмами викладачеві слід дотримуватись певного порядку:

1. Надання визначень та ілюстративних речень усно, після чого їх доцільно перефразувати.
2. Повторення студентами ілюстративних речень.
3. Виявлення подібних до фразеологізму і пов'язаного з ним виразу аналогів у рідній мові.

4. Надання синонімічних виразів та розкриття їх визначень. Заміна синонімічних виразів у відповідному ілюстративному реченні.

5. Надання студентам можливості компонувати речення, користуючись фразеологічними одиницями.

6. Використання студентами фразеологізмів у їх власних ситуаціях.

7. Презентація діалогів студентів з використанням фразеологізмів або синонімічних виразів.

Висновки. Вивчення іноземної мови за допомогою фразеологічних одиниць вважають одним зі способів опанування іноземною мовою, сприяє підвищенню інтересу до предмета, допомагає формуванню та вдосконаленню комунікативної й соціокультурної компетенції студентів, які в майбутньому будуть здатні здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування з носієм мови.

Вивчення лінгвокультурного аспекту фразеологічних одиниць із різними компонентами в українській та англійській мовах можуть стати темами подальших розвідок у цій галузі.

Список використаної літератури

1. Гедзур С. В. Англійські ідіоми, фразеологізми, прислів'я / С. В. Гедзур, Н. В. Хілько. – Харків : Основа, 2010. – 144 с.

2. Дуброва А. С. Дослідження особливостей перекладу англійських фразеологізмів [Електронний ресурс] / А. С. Дуброва, В. М. Трофімчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – Вип. 2 (74). – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/11781/1/41.pdf>.

3. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – Москва : Медиа, 2005. – 501 с.

4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – 2-е вид., випр. і перероб. – Київ : Ленвіт, 2002. – 328 с.

5. Сулейманова П. В. Национально-культурные центры как средство формирования социокультурной компетентности студентов [Електронний ресурс] / П. В. Сулейманова // Современные проблемы науки и образования. – Режим доступа: www.science-education.ru/113-11137.

6. Траїліна Л. П. Вживання прислів'їв та ідіом на уроках англійської мови / Л. П. Траїліна // Англійська мова та література. – 2010. – № 9. – С. 36–40.

7. Фоменко Т. М. Визначення поняття “соціокультурна компетентність” у сучасній парадигмі вищої освіти” / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2014. – Вип. 42. – С. 149–156.

8. Шилінговська І. П. Техніка вивчення іноземної мови за допомогою ідіом та ідіоматичних висловів / І. П. Шилінговська // Англійська мова та література. – 2006. – № 6. – С. 2–3.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Горовенко О. А. Фразеологические единицы как средство совершенствования социокультурной компетенции будущих учителей английского языка

В статье рассмотрены основные направления использования фразеологических единиц; доказана их роль в системе совершенствования социокультурной компетенции будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: фразеологическая единица, социокультурная компетенция, будущий учитель английского языка.

Horovenko O. Phraseological Units as Means of Improving the Sociocultural Competence of Future English Teachers

The process of mastering of sociocultural competence, not being in the country whose language is being studied, is complex because the realization of social values of the native speaker is based on different techniques and ways of using language of a certain human community. One of the important tasks of the teacher during the lessons of foreign language is the creation of life and imagined situations of communication using a variety of techniques, among which include the use of phraseological units.

Sociocultural competence is understood as the totality of knowledge of the cultural characteristics of native speakers, their habits and traditions, norms of behavior and etiquette, ability to understand the communicative behavior of native speakers, as well as a set of qualitative personality characteristics (openness, psychological readiness to communicate with native speakers, the general level of culture, speech rhythm, etc.).

Formation of sociocultural competence will be successful with systematic exercises, which involve the development of skills, namely: to draw a parallel between two cultures; a selection of social and cultural phenomena in accordance with the instructions of the teacher; assessment of social and cultural events; expressing own opinions; formation of associative abilities and aesthetic senses; formation of positive attitudes towards the culture of the target language; interpretation of sociocultural information to develop skills of critical thinking; annotate foreign language material sociocultural content; solving sociocultural tasks in the conditional communicative situations.

The inclusion of phraseological material in classes of the foreign language is an integral part of the process of improving sociocultural competence of future specialists.

The teacher needs to develop detailed recommendations regarding the value and use the most common English idioms: to distinguish several different kinds of phraseological units, to identify difficulties faced by students using them; to demonstrate to students the features of use of phraseological units in oral speech; to pick up and complement a variety of situations in which they can be used; to show ways of expressing the same thought in different language styles to demonstrate more colorful speech.

Learning a foreign language with the help of phraseological units is considered to be one of the ways of learning a foreign language, promotes interest in the subject, contributes to formation and improvement of communicative and sociocultural competence of students, which in future will be able to carry out interpersonal and intercultural communication with native speakers.

Key words: *phraseological unit, sociocultural competence, future English teacher.*

Я. В. ГУР'ЄВА

викладач

Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія"

Харківської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття, умови, рівні та напрями педагогічної творчості й погляди сучасних науковців на розвиток педагогічної творчості майбутнього вчителя початкової школи в умовах вищого педагогічного навчального закладу України. Розглянуто наукові доробки та досвід передових учених щодо визначення підсистем і рівнів творчої педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: педагогічна творчість, творча діяльність майбутнього вчителя початкової школи, професійно-педагогічна діяльність.

Оновлення суспільства та його радикальні зміни – суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів та засобів здійснення перетворень у всіх сферах життєдіяльності людей, що зумовлює необхідність цілеспрямованої участі в цьому процесі саме творчих особистостей, тому що недостатня творча активність фахівців різних галузей, відсутність ефективних стимулів професійного розвитку й реалізації особистості – основні фактори, які заважають втіленню нових ідей, задумів, нових цільових настанов та орієнтацій.

На сучасному етапі розвитку суспільства процеси демократизації й гуманізації надають сприятливі умови для творчості кожної особистості. У такому цивілізованому суспільстві формування особистості та її творчих можливостей стає головною метою всіх суспільних відносин, адже в умовах становлення суспільства розвиток майбутнього вчителя початкової школи потребує реорганізації навчального процесу у ВНЗ, що надасть можливість формувати суспільно-активну, творчу особистість педагога.

Сьогодні державі вкрай потрібні вчителі, здатні до творчої діяльності в розв'язанні освітянських проблем, тому стратегічним напрямом діяльності педагогічного ВНЗ є формування й розвиток ерудованої, креативної та творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Проблема формування й розвитку творчої особистості вчителя висвітлена в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Цей проблемі приділяли увагу науковці Б. Г. Ананьєв, В. І. Андрєєв, Ю. К. Бабанський, Н. А. Бердяєв, С. М. Бондаренко, В. А. Бухвалов, І. Г. Герашенко, Р. М. Грановська, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кичук, Л. М. Лузіна, А. К. Маркова, Н. Д. Ніканоров, Я. О. Пономарьов, М. М. Поташник, С. А. Рубінштейн, Л. І. Рувинський, С. О. Сисоєва, Н. Ф. Талізін, В. А. Цапок, Р. Х. Шакуров та ін.

У психолого-педагогічних працях науковців з'ясовано суть основних категорій проблеми, визначено специфіку педагогічної творчості та шляхи її реалізації в педагогічному процесі.

Метою статті є аналіз поглядів сучасних науковців на визначення поняття педагогічної творчості та дослідження спрямованих на розвиток майбутніх учителів початкової школи умов, рівнів і напрямів педагогічної творчості.

Творчість є однією з властивостей людини й людства загалом, однак у різні історичні періоди вона реалізувалася різною мірою. Саме тому суспільство завжди створювало певні умови для розвитку креативних проявів в особистості, яка здатна до творчого перетворення світу. Науковці зазначили, що на особистісному рівні формуються, розвиваються й реалізуються творчі людські можливості, з яких, зрештою, складаються можливості суспільства [8, с. 167].

Варто наголосити, що творчість – це необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку й розкриття як особистості та є основою формування педагогічної талановитості вчителя.

У сучасній науковій літературі науковці визначають творчість як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно нового, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю.

Досліджуючи філософські аспекти творчості, В. А. Цапок стверджує, що вона сприяє розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей [14, с. 7].

Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л. С. Виготський писав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи то умовиводів або почуттів, властивих самій людині [15].

Підкреслюючи суспільну значущість творчості, С. А. Рубінштейн вважав її діяльністю зі створення нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва тощо [9].

З вищезазначеного випливає, що творчого педагога розуміють як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних можливостей людини, професіонала в певній галузі, як людину, яка володіє такими якостями, як рішучість, вміння не зупинятися на досягнутому, сміливість мислення, вміння бачити далі від того, що бачать його сучасники й що бачили його попередники.

Варто наголосити, що мета педагогічної творчості вчителя полягає у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку потенційних можливостей кожного учня в освітньому процесі. Ефективність розвитку дитини значною мірою визначатиметься освітнім середовищем, скоординованою діяльністю всіх суб'єктів, причетних до її виховання та вдосконалення.

Творчий учитель необхідний сучасній початковій школі, адже відомо, що формування творчої особистості учня неможливе без власної творчості вчителя. Педагогічна творчість має дві сторони: творчість самого організатора освітнього процесу – учителя початкових класів і творчість учнів як необхідна умова вдосконалення вчителя й розвитку творчих можливостей дітей. Учитель як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення та здатність до творчої діяльності [11].

Сучасна психолого-педагогічна література по-різному розглядає поняття педагогічної творчості. Педагогічна творчість, як зазначає А. К. Маркова, це завжди пошук і знаходження нового: виявлення педагогом варіативних нестандартних способів вирішення педагогічних завдань або створення нових оригінальних підходів окремих прийомів, перебудова відомого педагогічного досвіду.

В. І. Андрєєв розглядає поняття педагогіки творчості як “науки про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності і спілкування з метою всебічного та гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів” [2].

В. С. Шубинський наголошує, що педагогіка творчості – це особлива галузь педагогічної науки, яка виявляє закономірності формування творчої особистості [15].

Л. І. Рувинський тлумачить педагогічну творчість як пошук учителем нових рішень, постановку нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності [11].

Педагогічний словник визначає педагогічну творчість як оригінальне й високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання [6].

Розуміючи творчість як об'єктивну рису педагогічної діяльності вчителя, Л. М. Лузіна стверджує, що формування та розвиток творчої індивідуальності вчителя означає вироблення в нього особливого ставлення до професійної діяльності як способу життя [5].

Досліджуючи роль педагогічної творчості, С. О. Сисоева наголошує, що вона приводить до професійної й особистісної самореалізації вчителя в процесі педагогічної діяльності, оскільки в процесі педагогічної творчості творчий розвиток учнів виступає як метою діяльності вчителя, так і засобом творчого розвитку особистості самого вчителя, підвищення його професійної компетентності й рівня педагогічної майстерності [13, с. 11–12].

Науковці В. А. Кан-Калик і М. Д. Нікандров виділяють основні умови перетворення діяльності вчителя на творчу:

- усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі;
- усвідомлення сутності, значення й завдань власної педагогічної діяльності, її мети;

– сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання);

– усвідомлення власної творчої індивідуальності [4].

Загалом педагогічна творчість учителя – це педагогічна діяльність, спрямована на розвиток потенційних можливостей кожного учня в освітньому процесі, для якої властивим є:

– виникнення проблемних ситуацій та суперечностей;

– наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) і суб'єктивних (знання, уміння, особистісні якості, мотивація, творчі здібності) умов для творчості;

– об'єктивна чи суб'єктивна новизна й оригінальність процесу та результату;

– соціальна та особиста вага й прогресивність (педагогічна творчість учителя робить певний внесок у розвиток суспільства та особистості);

– діалектична взаємозумовленість впливу на розвиток дитини та вчителя зовнішнього й внутрішнього самовдосконаленості особистості (виховання та самовиховання, розвиток і саморозвиток тощо).

Для визначення рівня педагогічної творчої діяльності вчителя початкової школи треба розглядати різні напрями його педагогічної діяльності. В. І. Андрєєв досить цікаво визначає п'ять підсистем у педагогічній творчій діяльності вчителя.

1. Дидактична підсистема характеризує ступінь володіння вчителем змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективної організації навчальної творчої діяльності учнів.

2. Виховна підсистема характеризує творчу педагогічну діяльність учителя із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування кожного учня як особистості через активну життєву діяльність вихованців, їх творчий розвиток, самореалізацію своїх потенційних можливостей у різних видах діяльності.

3. Організаційно-управлінська підсистема характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з розвитку здатності до самоуправління й комунікації.

4. Підсистема самовдосконалення характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з підвищення своєї професійної та загальної культури, із самовиховання й саморозвитку професійно значущих якостей, педагогічної колективності, створення своєї творчої лабораторії.

5. Громадсько-педагогічна підсистема характеризує професійний, громадський та особистісний рейтинг учителя [2].

У наведених підсистемах педагог може перебувати на різних творчих рівнях:

1. Репродуктивний: вчитель, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду, відбирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці, індивідуально-психологічним особливостям учнів.

2. Раціоналізаторський: вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, удосконалює та модернізує її.

3. Конструкторський: вчителя на основі свого досвіду, знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу, використовуючи існуючі методики, конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми;

4. Новаторський: вчитель вирішує педагогічну проблему на принципово нових засадах; виявляє новизну, оригінальність, високу результативність.

Аналіз наукових праць В. І. Андреева, Я. А. Пономарьова, С. О. Сисоевої та інших науковців дав змогу визначити творчі якості педагога, формування яких допоможе майбутнім учителям початкової школи здійснювати творчу професійну діяльність, а саме: відкритість і інтерес до нового, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, винахідливість та пошук нових форм, методів, засобів навчально-виховної діяльності, проблемне бачення, гнучкість у пошуках альтернативних підходів до вирішення педагогічних проблем, творча фантазія, розвинена уява, вміння переносити знання й досвід у нові ситуації; здатність до дослідної діяльності; пошуково-перетворювальний стиль мислення; здатність до міжособистісного спілкування, до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності.

Система вищого педагогічного навчального закладу передбачає оволодіння майбутнім учителем початкової школи нововведеннями у сфері освіти й виховання, новими реаліями та тенденціями суспільного розвитку, а головне – педагогічною творчістю. Відповідно творча діяльність має характеризувати професійну діяльність майбутнього вчителя початкової школи. Стрижнем творчих процесів в освіті є установка вчителя на творчий пошук упровадження новітніх досягнень психолого-педагогічної науки у власну практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, прагнення до освоєння й застосування нових педагогічних технологій, активних форм і нових методів організації освітнього процесу, а також розробка вчителем нових технологій навчання і виховання та впровадження їх в освітню практику [13]. Відповідно, педагог повинен уміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи вирішення проблемних педагогічних ситуацій, тобто володіти креативністю мислення [1, с. 196–203].

Висновки. Таким чином, аналіз поглядів сучасних науковців на визначення поняття педагогічної творчості та дослідження спрямованих на розвиток майбутніх учителів початкової школи умов, рівнів та напрямів педагогічної творчості, дає змогу стверджувати, що розвиток педагогічної творчості є необхідною умовою освітнього процесу вищого педагогічного навчального закладу й складовою праці майбутнього вчителя початкової школи. Такий учитель власною творчою діяльністю надасть можливість відкрити учням нові шляхи до знань, роздумів і розвитку власних можливостей.

Подальшого розвитку дослідження потребують педагогічні погляди, а також методи й форми розвитку педагогічної творчості майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Olena Antonowa. Technologia rozwoju kreatywności pedagogicznej przyszłych nauczycieli / pod reakcją: Wasyła Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietłany Sysojewej / Wyższa szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN – Warszawa – Kraków, 2010. – S. 196–203.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва, 1987. – 159 с.
4. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество учителя / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва, 1987. – 159 с.
5. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе / Л. М. Лузина. – Ташкент, 1986. – 98 с.
6. Основи педагогічної творчості вчителя : навч.-темат. план і прогн. курсу для педагог. спеціальностей вищих навч. закл. / С. О. Сисоєва, В. І. Барко, І. В. Бушовський та ін. – Київ, 1991. – 32 с.
7. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. – Киев, 1988. – С. 5–60.
8. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / В. Даній, Г. М. Нещен, Л. В. Сохань, І. Т. Єрмаков та ін. – Київ, 1996. – 792 с.
9. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – Москва, 1976. – 424 с.
10. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – Москва, 1973. – 263 с.
11. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Т. Сидоренко // Рідна школа – 2001. – № 5. – С. 55–57.
12. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
13. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / Т. І. Туркот. – Херсон, 2010. – 608 с.
14. Цапок В. А. Творчество (Философский аспект проблемы) / В. А. Цапок. – Кишинев, 1989. – С. 7.
15. Щербаков К. І. Вступ до спеціальності : навч. посіб. / К. І. Щербакова. – Київ, 1990. – 166 с.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2015.

Гурьева Я. В. Педагогическое творчество будущего учителя начальной школы

В статье проанализированы различные подходы к определению понятия, условия, уровни и направления педагогического творчества и взгляды современных ученых на развитие педагогического творчества будущего учителя начальной школы в условиях высшего педагогического учебного заведения Украины. Рассмотрены научные труды и опыт передовых ученых по определению подсистем и уровней творческой педагогической деятельности будущего учителя начальной школы.

Ключевые слова: педагогическое творчество, творческая деятельность будущего учителя начальной школы, профессионально-педагогическая деятельность.

Hurieva Y. Pedagogical Creativity of Future Primary School Teachers

The article analyzes the different approaches to the definition of concepts' conditions, levels and pedagogical creativity trend also it shows modern scientists views on the development of pedagogical creativity of future elementary school teachers in the conditions of higher educational establishments in Ukraine. The author observes the scientific work and the experience of leading scientists in the definition of subsystems and levels of creative pedagogical activity of future teachers of primary school.

In the modern educational process a future teacher of primary school should analyze carefully new trends and innovations of education. Creativity should characterize the professional activity of a future teacher of primary school, where the core of his creative process is the focus on creative search and implementation of the latest psychological-pedagogical science and practice achievements in their own professional work, study, compilation and dissemination of the best teaching experience, development, application and development of new pedagogical technologies, active forms and methods of organization of the educational process.

Key words: *pedagogical creativity, creative activity of a future teacher of primary school, vocational and educational activities.*

УДК 378:005.336.2

І. Д. ДАВИДЧЕНКО

викладач

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті розглянуто методи й завдання формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: компетентність, лінгвокультурологічна компетентність, професійна майстерність, майбутній вихователь.

Головне завдання вищих навчальних закладів – готувати висококваліфікованих фахівців, які досконало володіють державною мовою в усній і писемній її формах. Курс “Українська мова за професійним спрямуванням” передбачає формування національної мовної особистості, комунікативних навичок спеціалістів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, студювання особливостей фахової мови.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є мова фахової галузі. Тому велику увагу під час вивчення всіх тем приділено засвоєнню мовних стереотипів комунікацій певного фаху. Робота над культурою мови студентів проводиться з урахуванням двох аспектів: підвищення загальномовної культури майбутніх спеціалістів та їх фахової мовної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема формування лінгвокультурологічної компетентності майбутнього фахівця інтенсивно розглянуто в різних аспектах. Проведений нами аналіз педагогічної та методичної літератури доводить, що нині є чимало українських і зарубіжних публікацій, у яких досліджено лінгвокультурологічні аспекти компетентності. Так, А. М. Іонова, М. О. Суворова досліджували лінгвокультурологічний підхід до вивчення іноземних мов. У своїх дисертаційних дослідженнях О. Є. Макарова, К. Є. Полупан розглядали особливості формування лінгвокультурологічної компетенції у процесі вивчення рідної мови. К. О. Іванова, М. С. Кисельова, М. А. Мигненко вивчали проблему формування лінгвокультурологічної компетенції у процесі фахової підготовки іноземних студентів.

Мета статті – визначити центральні поняття – “лінгвокультурологія” і “компетентність” та на основі комплексної наукової рефлексії поставити завдання щодо формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням.

Мова – це суспільне явище. Отже, їй властивий розвиток так само, як і кожному суспільному явищу. Але будь-яке суспільне явище розвивається за певними законами. Мова як особливе суспільне явище також розвивається за певними законами, які є характерними лише для неї й називаються внутрішніми законами розвитку мови.

Щоб зрозуміти сучасний стан мови, її граматичні форми, фонетичний лад, структуру словникового складу, необхідно розглядати кожне явище сучасного стану як відомий результат тривалого історичного розвитку, як підсумок низки змін і перетворень, що мали місце протягом більш-менш тривалих проміжків часу.

Таким чином, тільки історичний підхід до явищ сучасної мови може забезпечити їх правильне розуміння і використання. Розуміння ж законів розвитку мови, вміння пояснити їх з позицій історії української мови та історії народу – носія, буде сприяти зміні діалектичного погляду на мову, наукового осмислення її норм. Саме тому курс “Українська мова (за професійним спрямуванням)” займає в системі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дуже важливе місце як курс, що має велике методологічне значення і в силу цього є однією з дисциплін, що складають основу теоретичної підготовки студентів.

Методи лінгвокультурології – це сукупність аналітичних прийомів, операцій і процедур, що використовують при аналізі взаємозв’язку мови й культури. Оскільки лінгвокультурологія – інтегративна область знання, що вбирає в себе результати дослідження з культурології та мовознавства, етнолінгвістики та культурної антропології, тут застосовується комплекс пізнавальних методів і установок, які групуються навколо смислового центру “мова і культура”.

У лінгвокультурології можна використовувати лінгвістичні, а також культурологічні й соціологічні методи – методіку контент-аналізу, фреймовий аналіз, нарративний аналіз, методи польової етнографії (опис, класифікація, метод пережитків тощо), відкриті інтерв’ю, застосовувані в психології та соціології, метод лінгвістичної реконструкції культури; можна досліджувати матеріал як традиційними методами етнографії, так і прийомами експериментально-когнітивної лінгвістики, де найважливішим джерелом матеріалу виступають носії мови (інформанти). Ці методи вступають у взаємодоповнювальні відносини, особливого поєднання з різними пізнавальними принципами, прийомами аналізу, що дає змогу лінгвокультурології досліджувати свій складний об’єкт – взаємодію мови й культури.

Системний підхід до вивчення лінгвокультурологічної компетентності дає змогу виділити методи психолого-педагогічних досліджень: професійну, культурологічну, лідерську та мотиваційну [4]. Кожна складова характеризується декількома інтегральними показниками, сформованість яких у сукупності свідчить про формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ураховуючи зазначене вище, назвемо завдання, передбачені перед курсом української мови за професійним спрямуванням у педагогічних навчальних закладах:

- розкриття закономірностей розвитку мови як певної системи, тобто такого розвитку, при якому здійснюється повний взаємозв'язок і взаємозалежність розвитку окремих елементів структури мови – фонетичних, граматичних і лексичних;

- розгляд зв'язку, який існує між історією українського народу та історією української мови. Цей зв'язок може бути особливо яскраво показано на різних фактах розвитку словникового складу української мови;

- вироблення у студентів уміння спостерігати за певними мовними явищами та встановлювати між ними історичні зв'язки. Це має виключно важливе значення для студентів як майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, оскільки вони у своїй діяльності повинні вміти науково обґрунтувати те чи інше мовне явище та правильно пояснювати його вихованцям різного віку;

- ознайомлення студентів із певним фактичним матеріалом з історії розвитку фонетики, граматики та словникового складу української мови, що створить базу для вироблення наукового погляду на розвиток мови. Простежуючи історію розвитку української мови в різні періоди, студенти на фактичному матеріалі переконуються, що мова є продуктом епох; окремі його елементи постійно розвиваються, а сучасна літературна українська мова є результатом тривалого й поступового розвитку мовних явищ попередніх епох. При цьому важливим є те, що багато явищ, які уявляються “відхиленнями” або “неправильностями” з точки зору сучасної мови, насправді є залишками старої якості, пережитками стародавніх закономірностей і можуть бути пояснені історично.

Лінгвокультурологія – це комплексна наукова дисципліна синтезуючого типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодії культури й мови в його функціонуванні й відбиває цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їх мовного й позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні встановлення (система норм і загальнолюдських цінностей) [2; 32; 36–37].

Компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення будь-якого завдання, компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає в українській мові як якість, характеристика особи, яка дає їй змогу (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження в певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття “компетентність”.

Дж. Равен уважав компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи ми-

слення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня [4].

Лінгвокультурологічна компетентність реалізується у знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, звичаїв і обрядів рідного народу, а також в уміннях використовувати культурознавчі знання у професійній діяльності. Важливо набуті вміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, місце в системі світової культури, оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути здатним до діалогу культур, уміти висловлювати й обґрунтовувати власну позицію з питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого [1].

Мова й культура – це особливі й загадкові феномени людського духу. Дивовижна українська мова, що пройшла довгими тернистими шляхами свого розвитку – це частина сутності нашого “я”, нашої ментальності. Вона ввібрала в себе все найкраще, найніжніше, найвеличніше, наймудріше, найблагородніше, найпоетичніше і найболючіше – перший голос немовляти, яким воно сповістило про свою появу на світ, і останній, розпачливий зойк прощання людини з білим світом; голосний сміх щасливої дитини і зворушливий плач сироти, позбавленої батьківської ласки й любові; невимовний біль чумака в далекій дорозі й тягар каторжанина на важкій, підневільній праці; простори широких степів і свідків дідівської слави високих могил, густо розкиданих по нашій, омитій кров’ю, потом і сльозами землі, і незчисленних хрестів; могуття бурхливого Дніпра й оспіваного в піснях тихого Дунаю; зойк невідьницьких ринків і катівень, жах страшних голодоморів і чорнобильської катастрофи; почуття гіркої розлуки з найдорожчим, любові й ненависті, радощів і горя; гіркоту поневіряння на чужині й відчуття піднесеності в молитві до Бога за свій рід, за Україну, за мир, добро та спокій на планеті.

Функціонування сучасної української літературної мови залежить від стану мовної політики в державі, освіті, культурних традицій народу [5].

Слово, мовлення – показники загальної культури людини, її інтелекту, мовної культури. Мовленнєва культура шліфується й удосконалюється у процесі спілкування, зокрема під час виконання професійних обов’язків. Вона виявляється у володінні професійною лексикою, вмінні висловлюватися правильно, точно, логічно, майстерно послуговуватися комунікативно виправданими мовними засобами відповідно до мети й ситуації спілкування. Усі ці критерії регламентує мовознавча наука – культура мови.

Висновки. Високу культуру мовлення фахівця визначає досконале володіння літературною мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності. Важливе значення для вдосконалення культури мовлення має систематичне й цілеспрямоване практикування у мовленні – спілкування рідною мовою зі співробітниками, колегами, знайомими, приятелями, оскільки вміння й навички виробляються лише в процесі мовленнєвої діяльності. Культура мовлення – невід’ємна складова загальної культури особистості. Володіння культурою мовлення – важлива умова професійного успіху та фахового зростання.

Список використаної літератури

1. Астапова Н. О. Лінгвістичні аспекти міжкультурної комунікації / Н. О. Астапова. – Барнаул, 2007. – 256 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология теория и методы / В. В. Воробьев. – Москва, 1997. – С. 32, 36–37.
3. Зиновьева Е. И. Лингвокультурология: теория и практика / Е. И. Зиновьева, Е. Е. Юрков. – Санкт-Петербург : МИРС, 2009. – С. 13.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – изд. 2-е, испр. – Москва : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
5. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням / С. В. Шевчук, І. В. Клименко : підручник. – 2-ге вид., виправ і допов. – Київ : Алерта, 2011. – 696 с.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2015.

Давидченко И. Д. Формирование лингвокультурологической компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в процессе обучения украинского языка профессиональной направленности

В статье рассматриваются методы и задачи формирования лингвокультурологической компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в процессе обучения украинскому языку профессиональной направленности.

Ключевые слова: компетентность, лингвокультурологическая компетентность, профессиональное мастерство, будущий воспитатель.

Davidchenko I. Development of Linguo-Culturological Competence of Future Kindergarten Teachers in the Process of Learning the Ukrainian Language for Professional Purposes

The article reveals the problem of developing linguo-cultural competence of future kindergarten teachers in the process of learning the Ukrainian language for professional purposes.

The main task of higher schools is to train highly qualified specialists who know the Ukrainian language perfectly in written and oral forms. The course of the Ukrainian language for professional purposes provides for developing a national linguistic personality, communicative skills of specialists – future kindergarten teachers, learning special features of professional language.

The subject of the discipline is the language of professional branch. That is why, during learning all the themes, the special attention is dedicated to mastering speech stereotypes of communication of a certain profession. The work under students' speech culture is organized taking into consideration two aspects: improving general speech culture of future specialists and their professional speech culture.

Linguo-culturology uses linguistic as well as culturological and sociological methods – the method of content analysis, frame analysis, narrative analysis, methods of field ethnography (description, classification, the method of survivals etc.), open interviews that are used in psychology and sociology, the method of linguistic reconstruction of culture; the material can be studied using traditional methods of ethnography and the methods of experimental and cognitive linguistics where the most important source is a native speaker (informant).

The systemic approach to linguo-cultural competence enables to distinguish psychological and pedagogical methods: professional, culturological, leadership and motivational.

Linguo-cultural competence is realized in the knowledge of material and spiritual culture, the historical development of Ukrainian nation, folklore, traditions, customs and rituals of native people as well as in the skills of using culturological knowledge in professional occupation.

The high level of specialist' speech culture is determined by mastering literary language and its standards in speech. Improvement of speech culture is connected with regular and purposeful practice in speaking – using your mother tongue for communication with co-workers, colleagues, acquaintances, friends as the skills are developed only in the process of speech activity.

Key words: competence, lingvo-culturological competence, professional skills, future teacher.

УДК 378.147.091.33.-027.22

О. О. ДЕХТЯРЬОВА

кандидат біологічних наук, доцент

Л. І. ПРОКОПЕНКО

старший викладач

В. А. ТЕТЬОРКІНА

старший викладач

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

**РОЗВ'ЯЗАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ РІДНОГО КРАЮ
В ХОДІ РОЗРОБКИ ПІЗНАВАЛЬНИХ МАРШРУТІВ У ПРИРОДУ
ПРИ ПРОВЕДЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ
З ПРИРОДОЗНАВСТВА І КРАЄЗНАВСТВА В ХАРКІВСЬКІЙ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ АКАДЕМІЇ**

У статті розкрито методику підготовки та рекомендації щодо розробки екологічної стежки студентами під час навчальної практики з природознавства та краєзнавства в Харківській гуманітарно-педагогічній академії.

Ключові слова: екологічна стежка, екологічна безпека, контрольні пункти спостереження, екологічна експертиза.

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають пошуків нових шляхів якісного вдосконалення виховання молодого покоління. Теоретико-експериментальні дослідження у сфері закономірностей розвитку людини дали підстави свідчити, що, лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому процесі здобутками культури й науки, молодь розвиває свої сутнісні сили, стає повноцінною особистістю.

Представлені викладачами нові механізми виховання й моральної саморегуляції студентів лягли в основу розв'язання екологічних проблем шляхом розробки екологічної стежки. У ході роботи студенти повинні засвоїти, що природне довкілля – це не лише середовище, а це середовище, в якому відбувається зростання людини як повноцінної особистості. Щоб ставитися бережливо до природних багатств батьківщини, студенти повинні мати знання про природу, уміти підтримувати екологічно безпечним своє найближче оточення. Природознавча складова навчання – це шлях до патріотичного й естетичного виховання. Природознавство допомагає побачити й оцінити красу рідної природи, виховує в молодого покоління гордість за природні багатства рідної землі, забезпечує визначення сучасних екологічних проблем, вчить правильно організувати роботу з питань охорони природи, формує екологічну культуру сучасної молоді. Однією з проблем, яка реалізує завдання екологічного виховання, є розробка та облаштування екологічної стежки. [4, с. 185; 5, с. 60].

Мета статті – висвітлити теоретичні й практичні надбання в розробці програми заходів щодо впровадження екскурсійної роботи та створення екологічної стежки, показати шляхи виховання у студентів основ екологічної культури через систему позааудиторних заходів з екологічної та природоохоронної тематики.

Ми живемо в динамічному світі. Кожен день несе з собою нову інформацію та висуває нові вимоги перед кожною людиною. Сьогодні, як ніколи, постало питання про пріоритети моральних якостей для людини над усіма іншими. Усе більше уваги приділено вихованню в підростаючого покоління почуття любові, відповідального ставлення до природи. Процес пізнання природи та її законів нелегкий, він здійснюється поступово, шляхом спостережень, відкриттів нових фактів, взаємозв'язків. Сьогодні під охороною природи розуміють систему наукових знань та практичних підходів до раціонального використання природних ресурсів, захисту природного середовища та збереженню флори й фауни від знищення. Однією з проблем, яка реалізує завдання екологічного виховання, є розробки та облаштування екологічних стежок.

Історія організації пізнавальних маршрутів у природі налічує 50 років. У різних країнах їх називають по-різному – стежка природи, міні-експедиція, наукова стежка, екологічна стежка. Такі маршрути проходять найцікавішими, унікальними куточками природи. Їх найдоцільніше прокладати поблизу заповідників, курортно-рекреаційних зон. Основна мета – це взаємодія таких компонентів: рекреації (відпочинку), навчання і виховання. Мандрівки екологічною стежиною мають велике виховне значення. Уведення до екскурсії мандрівки ігрового матеріалу підсилює пізнавальну активність і запобігає втомі [1, с. 95–106].

Екологічна стежка може бути від 2 до 5 км довжиною і проходити через найбільш типові ландшафти (ділянки лісу, водойми, яри, луки тощо), перехідні (парки, лісосмуги) та антропогенні ландшафти (сад, поле). На екологічній стежці необхідно передбачити та оформити стенди та інше обладнання місць зупинок. Викладач заздалегідь розробляє індивідуальні завдання для спостережень. Перед початком екскурсії студенти ознайомлюються з маршрутом, зупинками, правилами поведінки під час мандрівки екологічною стежкою, отримують папки з картками для дослідницької роботи. Починається маршрут з бюро прогнозів.

На початку стежини встановлюється стенд, на якому мандрівники залишають відомості про погоду за планом: температура повітря, напрям і сила вітру, стан неба і типи хмар, опади. Крім спостережень за погодою, складають прогноз на найближчі дні за допомогою народного прогностичку, народних прикмет, що характеризують пори року. Перша зупинка планується там, де можна побачити й поспостерігати за рослинами-синоптиками або тваринами-синоптиками. Далі маршрут може проходити лісами, луками, узліссями, долинами річок, полями, де відбувається ознайомлення з основними представниками та їх екологічними нішами, спосо-

бом життя, пристосуванням до умов середовища, сезонними особливостями. Впродовж маршруту пропонуються від 3 до 7 зупинок, на яких проводяться індивідуальні самостійні дослідження, розглядається додатковий цікавий матеріал, проводиться практична природоохоронна робота [2, с. 121].

Послідовність розробки маршруту екологічної стежки та її облаштування:

- зняття копій топографічних карт маршруту (топооснови);
- нанесення маршруту екологічної стежки методом маршрутної окомірної зйомки, вимірювання відстані кроками і на око, а напрямів (азимутів) за допомогою компасу, нанесення на екостежки об'єктів природи, використовуючи умовні знаки топографічних карт;
- визначення місць зупинок, складання їх комплексного опису, призначеного для екскурсиводів і провідників, створення на основі цих описів буклетів або путівників; маркування екологічної стежки (прикріплення до дерев кольорових смужок або встановлення декоративних оформлених стовпчиків);
- визначення місця і встановлення різноманітних афіш і стендів, які можуть бути інформаційними, пізнавальними та емоційними;
- складання паспорту стежки, відмітка місця знаходження, шляху в'їзду, призначення, повний опис зупинок; складання картосхеми екологічної стежки (визначення початку й кінця маршруту, протяжності, зупинок).

Режим користування на екологічній стежці передбачає навчальні дослідження, екскурсії, обмежений відпочинок.

Підготовча робота студентів до створення екологічної стежки.

1. З'ясувати зони екологічної небезпеки свого мікрорайону, села і прилеглих до нього лісу, луків, поля, водоймища.

2. Створити шкільні об'єднання (ботаніків, зоологів, географів, істориків, "зеленого" і "голубого" патрулів), програма дій яких буде спрямована на виправлення екологічних негараздів рідного краю.

3. Створити контрольні пункти спостережень і практичної допомоги охорони джерельця, мурашника, домівок для птахів; закріплення ґрунтів берегової лінії, ярів; збереження рідкісних рослин, тварин тощо.

4. Залучити широкі кола населення до захисту екологічних об'єктів і надання цим об'єктам практичної допомоги.

5. Розробити екологічну стежку, яка буде проходити поряд з об'єктами, що охороняються юними екологами.

6. Результати спостережень і практичних дій включити до змісту екскурсії екологічною стежкою.

Після розробки екологічної стежки студенти повинні:

знати основні методи вивчення довкілля; методику проведення досліджень;

вплив агропромислового комплексу на екологічний стан області; рослин і тварин, що потребують охорони та біологічного контролю;

уміти складати екологічні стежки та розробляти екологічні екскурсії; давати оцінку стану довкілля; зіставити проблеми села, мікрорайону, діля-

нки лісу, озера, джерела з національними глобальними проблемами; дотримуватись етичних і правових норм поведінки в природі, проводити інвентаризацію природних об'єктів, що охороняються; складати карти, схеми, таблиці, описи екологічної стежки; проводити роботу щодо пропаганди природоохоронних знань.

Зміст практичної діяльності студентів при створенні екологічної стежки

Мета діяльності	Орієнтовний зміст
Оволодіння науковими знаннями та вміннями вивчення довкілля	Оволодіння навичками дослідницької роботи: збір матеріалу, його обробка й оформлення. Визначення об'єктів природи, спостереження, узагальнення, запис результатів досліджень. З'ясування причинно-наслідкових зв'язків
Досвід оціночних екологічних суджень, переконань	Оцінка стану довкілля, зіставлення проблем села, мікрорайону, ділянки лісу, озера, джерела з національними глобальними проблемами
Досвід вибору рішення	Дотримання етичних і правових норм поведінки. Обговорення наслідків діяльності людини, можливих варіантів використання природи
Оволодіння трудовими навичками та вміннями природоохоронного характеру	Інвентаризація природних об'єктів, що охороняються. Складання карт, схем, таблиць, описів екологічної стежки. Збереження природних об'єктів; пропаганда природоохоронних знань

Завдання для студентів

Завдання № 1. Дослідити ділянку лісу, парку, берега водоймища і з'ясувати його забрудненість.

Завдання № 2. Скласти пам'ятку для відпочиваючих на цій території.

Завдання № 3. Дослідити стан доріг або стежок, що проходять екологічним маршрутом, з'ясувати, в якому стані знаходяться придорожні ділянки.

Завдання № 4. Вивчити видовий склад рослин, тварин лісу, луки, парку на 2-ох пробних ділянках, розміщених на віддалі 10м. Оцінити стан природного угруповання, простежити антропогенний вплив.

Завдання № 5. Розробити та оформити у вигляді посібника матеріали екологічної стежки, розпочати з правил досліджень у природі.

Правила досліджень у природі

1. Досліджуй природу тільки під керівництвом досвідчених фахівців.
2. Обмеж використання хімічних речовин безпосередньо в природі, велику увагу приділяй спостереженням.
3. Не підходь близько до місць перебування диких тварин, місць підгодовування.
4. Не наближайся до місць гніздування птахів, особливо тоді, коли є пташенята, ближче, ніж на 20 метрів.
5. При дослідженні комах не бери їх до рук, не обмежуй їхнього пересування.
6. Пересувайся під час дослідження лише стежкою, не використовуй автотранспорт.

7. Досліджуй рослин з визначником.
8. Не зривай рослини, занесені до Червоної Книги.

Завдання № 6. Провести екологічну експертизу власного місця відпочинку за планом:

1. Місце розташування (лісовий кордон, транспортна інфраструктура, адміністративний район).
2. Схема місця відпочинку, загальна площа.
3. Наявність обладнаних місць для багаття, відповідність екологічним нормам.
4. Стежки, їхня характеристика.
5. Наявність ділянок зі знищеним травостоєм.
6. Стан дерев та кущів (ступінь пошкоджень гілок та кори, наявність сухих дерев, уміст гусені-шкідника).
7. Чи трапляються птахи?
8. Чи є рідкісні, зникаючі, лікарські рослини?
9. Чи є об'єкти, які потребують охорони?
10. Наявність сміття (його склад) та облаштованих смітників.
11. Рівень благоустрою.
12. Рекомендації щодо подальшого благоустрою місця відпочинку та збереження природного середовища.

Висновки. Отже, розв'язання екологічних проблем рідного краю в ході розробки пізнавальних маршрутів у природу при проведенні навчальної практики з природознавства й краєзнавства в Харківській гуманітарно-педагогічній академії дає майбутнім учителям можливість розвинути такі якості, як винахідливість, ініціативність, упевненість у власних силах, вироблення вміння оперувати набутими знаннями у практичних ситуаціях, планування педагогічних дій та передбачення їх результатів, удосконалення навичок самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання. Саме це впливає на професійне становлення майбутніх учителів та вихователів підростаючого покоління.

Список використаної літератури

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Тетяна Миколаївна Байбара. – Київ : Веселка, 1998. – С. 95–106.
2. Гуленкова М. Л. Летняя полевая практика по ботанике / М. Л. Гуленкова, Л. Л. Красникова. – Москва : Просвещение, 1976. – 121 с.
3. Лисецький О. С. Полева практика з зоології для студентів II курсу біологічного факультету ХДУ : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. С. Лисецький, І. О. Кривицький. – Харків : ХДУ, 1981. – 48 с.
4. Погорелова С. М. Природа Харківщини / С. М. Погорелова, В. А. Тетьоркіна, Л. І. Прокопенко. – Харків : Веста : Ранок, 2003. – 185 с.
5. Погорелова С. М. Навчальна практика з природознавства та краєзнавства : метод. рекомендації для студ. та викл. / С. М. Погорелова, В. А. Тетьоркіна, Л. І. Прокопенко, С. В. Лапшина. – Харків : 2006. – 60 с.

Стаття надійшла до редакції 06.10.2015.

Дехтярёва Е. А., Прокопенко Л. И., Тетёркина В. А. Решение экологических проблем родного края в ходе разработки познавательных маршрутов в природу при проведении учебной практики с природоведения и краеведения в Харьковской гуманитарно-педагогической академии

В статье раскрывается методика подготовки и предлагаются рекомендации по разработке экологической тропы студентами во время учебной практики с природоведения и краеведения в Харьковской гуманитарно-педагогической академии.

Ключевые слова: экологическая тропа, экологическая безопасность, контрольные пункты наблюдения, экологическая экспертиза.

Dekhtiarova E., Prokopenko L., Teterkina V. Solution of Native Land Environmental Problems During the Development of the Cognitive Routs to the Nature During the Educational Practice of Natural History and Local History in Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy

The article reveals the method of preparation and recommendations about the development of ecological trails by students during practical training on natural history and local history in Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy.

New mechanisms of self-regulation and moral education of students, presented by teachers, formed the basis of solving the environmental problems by developing ecological trails. During the work students have to learn that the natural environment – is not only an environment, but the environment in which occurs growth of man as a full personality.

Purpose of the article – is to present theoretical and practical achievements in developing a program of measures for the implantation the excursion work and the creation of ecological trails, show ways of educating students the basics of environmental culture through outside activities on ecological and environmental protection.

The article contains: sequence of routing trails and its environmental improvement, the rules of nature researches, practical work of students. Also there are different tasks to do during passing the trail. Practical work provides an opportunity to develop such qualities as creativity, initiative, self-confidence, develop skills of operation with the acquired knowledge in practical situations, pedagogical action planning and forecasting their results, improving the skills of introspection, self-control, self-assessment. It influences on professional formation of future teachers and educators of the younger generation.

Key words: ecological trail, environmental security, checkpoints of monitoring, ecological expertise.

УДК 34:[316.64]167.1:355.354-057.875

О. В. ДОВГИЙ

аспірант

Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету**ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті проаналізовано погляди науковців щодо правової культури майбутніх фахівців; розглянуто правову культуру як складову професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів; вивчено зміст поняття “правова культура” з позиції філософського, соціологічного, психолого-педагогічного та юридичного підходів; уточнено суть поняття “правова культура курсантів льотних навчальних закладів” як інтегративну характеристику, що поєднує в собі інтелектуально-світоглядний, духовно-моральний і мотиваційно-діяльнісний компоненти, що є основою формування культури курсанта у професійній льотній діяльності.

Ключові слова: правова культура, професійна підготовка, курсанти, правове виховання.

Процес відродження, становлення й розвитку української державності на початку 90-х рр. ХХ ст. суттєво позначився на реформуванні законодавства й права і тим самим на формуванні конкурентоспроможного фахівця, здатного адекватно орієнтуватися в сучасному світі, оперуючи правовими знаннями. Тому навчання права є нагальною потребою сьогодення, породженою низьким рівнем правової свідомості, правової культури, наявністю явищ правового нігілізму, необхідністю покращення професійної підготовки майбутніх фахівців, які після закінчення вищого навчального закладу стануть керівниками, державними службовцями, підприємцями та ін. Утім, у практичній діяльності освітніх установ, викладанню права приділено недостатню увагу. Особливо це простежується в технічних навчальних закладах, де відчувається дефіцит правових дисциплін, унаслідок чого випускникам на практиці бракує правових знань, умінь і навичок під час вирішення професійних завдань [3, с. 24].

Деякі аспекти вирішення проблеми правового навчання в системі вищої освіти знайшли своє відображення в працях В. Бабкіна, М. Городиського, Я. Гриньової, О. Дьоміної, В. Мищенко, М. Подберезького та ін. Однак, як засвідчує практика, вказана проблема залишається не вирішеною, а тому потребує подальшого наукового вивчення з метою втілення отриманих результатів у практику вищих технічних навчальних закладів.

Метою статті є уточнення сутності поняття правова культура як складової професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів.

Правове навчання покликане надійно забезпечувати формування у майбутніх фахівців достатнього рівня правової культури, яка передбачає наявність глибоких правових знань і прагнення до їх удосконалення, свідоме ставлення до прав та обов'язків, повагу до законів і правил людсько-

го співжиття, готовність дотримуватися й сумлінно виконувати їх, адже ще римський політичний діяч Марк Тулій Цицерон стверджував: “Треба бути рабом закону, аби залишитися вільним” [9].

На думку В. Бабкіна та О. Певцової, мета правового навчання полягає в:

- підвищенні рівня правової культури суспільства;
- вихованні громадянина, здатного відстоювати й захищати свої й інших суб’єктів інтереси, формуванні активної громадянської позиції;
- формуванні навичок правомірної поведінки, поваги до законів держави та міжнародного права;
- формуванні нетерпимості до насилля, війн, злочинності;
- вивченні національних, демократичних традицій і цінностей, на базі яких відбувається вдосконалення права та формування його нових установок, тощо [1, с. 41].

Ефективність досягнення мети правового навчання у льотних навчальних закладах (ЛНЗ) безумовно буде залежати від правильної постановки завдань і методів, які виражаються в планомірних, систематичних, організованих діях викладачів, кураторів, адміністрації навчального закладу та спрямовані на формування й підвищення рівня правосвідомості, правової культури й запобігання правопорушень у майбутніх авіаційних фахівців.

На думку Я. Гриньової, завданнями правового навчання доцільно вважати: формування в кожного системи знань із питань основ держави й права; розвиток особистісних дій до вивчення галузей права як необхідності; поширення й забезпечення доступу до джерел правової інформації; проведення пояснювально-роз’яснювальної роботи серед курсантських колективів, зокрема й у вигляді індивідуальних бесід і настанов; виховання поваги до закону й правопорядку, переконаності в необхідності дотримання правових норм, виховання правової активності; формування у курсантів правової свідомості як сукупності правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів, що визначають ставлення особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації; формування поваги до держави, до її правоохоронних, правозахисних, управлінських та інших органів; прищеплення навичок правомірної поведінки й у такий спосіб формування нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, прагнення взяти посильну участь у боротьбі з цими негативними явищами, вміння протистояти негативним впливам, аналізувати свої вчинки, поведінку своїх товаришів і зіставляти свої вчинки й дії не тільки із загальновідомими моральними нормами, а й з вимогами законів; подолання у правовій свідомості хибних уявлень, що сформувалися під впливом негативного життєвого досвіду [3].

Окреслені завдання правового навчання мають різноспрямований характер: і навчальний, і пропедевтичний, і превентивний, і заохочувальний, і формувальний. Взавши до уваги навчально-виховний процес ЛНЗ, дасть змогу визначити ефективність досягнення мети правового навчання.

Наразі не існує жодної ділянки суспільного життя, яка б так чи інакше не була пов’язана з авіацією. До цього процесу прямо чи опосередковано залучаються відповідні засоби, методи, форми, принципи та правила

поведінки, які породжують авіаційні суспільні відносини. Для того, щоб набути визначеного змісту, ці відносини потрібно врегулювати. Одним з основних напрямів врегулювання авіаційних суспільних відносин є вплив на них норм права. Тому фахівці як суб'єкти цих відносин, які безпосередньо беруть у них участь через організацію, управління, виконання, безперечно повинні мати високий рівень правової культури.

У процесі професійної підготовки фахівців доречно зважати на те, що формування правової культури впродовж усього навчання у вищому навчальному закладі має свою специфіку, яка накладає відбиток на майбутню професійну діяльність випускників. Тому, без чіткої відповіді на це питання фактично не можливим є визначення змісту правової культури фахівців авіаційної галузі, адже саме змістове наповнення вирізняє правову культуру одного фахівця від іншого, а відтак визначає орієнтири у фаховій підготовці та в подальшій професійній діяльності. Професійна діяльність фахівців авіаційної галузі безпосередньо пов'язана з діяльністю авіації, яка, у свою чергу, базується на правових, економічних, організаційних і соціальних засадах, визначених законами, кодексами, статутами й іншими державними й міжнародними нормативними актами. Нормативні документи, що визначають порядок і умови польотів, користування засобами авіаційного транспорту, безпеки руху, охорони праці, забезпечення громадського порядку, пожежної безпеки, санітарні норми та правила на авіаційному транспорті України, знання та дотримання яких є обов'язковими не тільки для працівників цієї галузі, а й для всіх юридичних і фізичних осіб на території України. В умовах проведення в Україні правової реформи важливого значення набуває проблема подальшого розвитку й удосконалення правового регулювання суспільних відносин у сфері авіаційної діяльності, їх місця у правовій системі держави, від вирішення якої значною мірою залежить успіх розвитку багатьох галузей економіки та ринкових відносин [8, с. 8–9]. Авіафахівці працюють не тільки в межах України, а тому особливо важливого значення набуває формування у них правової культури.

На сучасному етапі розвитку теорії й практики правового виховання, яке знаходиться в полі зору різних наукових парадигм (філософія, соціологія, педагогіка, економіка тощо), існує значна кількість визначень, аналіз яких дає підстави для висновку, що, попри наявність у цих визначеннях певної частини авторської суб'єктивності, усі вони об'єднані: по-перше, загальним розумінням необхідності формування в людині ідеї права, виховання поваги до закону й порядку; по-друге, акцентуванням того, що правова свідомість, правове навчання, правове виховання перебувають у тісному взаємозв'язку, без якого немислиме формування якостей правової культури особистості, й тільки за допомогою комплексного підходу (усвідомлення – виховання – навчання) можливе досягнення кінцевої мети – високого рівня правової культури особистості.

Курсантська молодь є складовою суспільства й потребує особливої уваги при здійсненні правового виховання, оскільки майбутній авіаційний фахівець знаходиться на завершальній стадії становлення світогляду, хара-

ктеру, звичок, переконань, які не завжди під дією тих чи інших чинників формуються правильно. Своєчасне усвідомлення сутності правових понять полегшує процес адаптації молодого людини в новому, самостійному житті при встановленні особою правильних зв'язків у відносинах з іншими суб'єктами. Завдання ЛНЗ полягає в тому, щоб не тільки дати професійні знання і підготувати належного фахівця, а й запропонувати курсантам додаткові необхідні знання, яким у самостійному житті, трудовій діяльності відводиться не останнє місце. Особливе значення правового виховання визначається тією майбутньою роллю, яку нинішні курсанти візьмуть на себе при закінченні ЛНЗ, оскільки вони – це основний резерв керівників і фахівців у державній і господарській сферах, у галузі науки й техніки, просвітництва, мистецтва. При цьому важливо мати на увазі те, що правове виховання молоді не є частиною інших напрямів виховання, оскільки має свою визначену специфіку, диференційні ознаки. Ця специфіка зумовлена особливостями предмета й виражена в меті й завданнях правового виховання.

У ході правовиховного процесу ЛНЗ постановка завдань може змінюватися відповідно до об'єкта правового виховання, його рівня й характеру правосвідомості. Так, Г. Маркова вказує, що метою правового виховання є формування правових знань, уявлень, переконань про необхідність виконувати правові приписи [5, с. 27–24]. Протилежно міркує А. Бойков, відстоюючи позицію про те, що правове виховання має сприяти посиленому регулюванню дії права [2, с. 74]. Насправді цю роль виконує законодавство, а не правове виховання. О. Скакун вважає основною метою правового виховання – надати людині необхідні юридичні знання та навчити її поважати й дотримуватися законів, сформуванню достатньо високий рівень правової культури, здатний значно зменшити кількість правопорушень [7, с. 520]. У свою чергу, О. Зайчук і Н. Оніщенко метою правового виховання визначають “формування в них правової культури громадянина України, що складається передусім зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, закріплених у Конституції України, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й виконувати закріплені в них вимоги, що виражають волю та інтереси народу, активної участі в управлінні державними справами, рішучої боротьби з порушниками законів” [4, с. 243].

Формування правосвідомості курсанта ЛНЗ – це продовження того складного й усебічного процесу політичного, правового, морального, культурного виховання, яке починається з дитинства й продовжується все життя. Звичайно, що немовля правосвідомістю не володіє, але вона формується в процесі подальшого розвитку особистості незалежно від її бажання чи небажання, при цьому досягнутий рівень розвитку особистості залежить від правового розвитку суспільства й держави.

Уявлення, погляди, оцінки курсантів не завжди збігаються з правовою дійсністю й часто в педагогічній практиці можна спостерігати, що курсантська молодь має деформовані, хибні переконання. Подібну ситуацію можна пояснити тим, що правосвідомість як психологічне, соціальне, юри-

дичне явище виникає набагато раніше, ніж формується правова культура, при цьому підставами формування правосвідомості в ранньому віці, як правило, є неофіційні джерела – неграмотні судження старших, “тіркий” (кримінальний) досвід батьків, родичів, знайомих, недосконалі правовиховні механізми дошкільного й шкільного виховання тощо, які й призводять часто до усталення у свідомості молодшої людини хибних поглядів і уявлень.

У свою чергу, правова культура є результатом цілеспрямованого виховання правосвідомості, його вищим ступенем, яка виражає внутрішнє свідоме ставлення до правових явищ, що виникають у житті суспільства. Правосвідомість – це носій правової культури, вона визначається правовими настановами суспільства, практикою правозастосування, реальними умовами життєдіяльності людей, моральним досвідом і традиціями суспільства, визначає Л. Ніколаєнко [6, с. 78].

Таким чином, можна стверджувати, що правова культура суспільства залежить насамперед від рівня розвитку правової свідомості особистості. Недостатній рівень розвитку правосвідомості може нівелювати всі позитиви найдосконалішого законодавства, водночас і законодавство, яке не враховує правосвідомість, не можна назвати досконалим. Правове навчання і виховання в процесі професійної підготовки має бути спрямоване на формування у майбутніх авіафахівців комплексу таких правових знань, умінь, навичок, здатностей, уявлень і переконань, які надійно б забезпечили становлення та реалізацію як особистості, так і фахівця та свідомо-активну правомірну поведінку в процесі суспільно-професійної діяльності. Ядро правового виховання становить наукове обґрунтування методології й методики цілеспрямованого впливу на правосвідомість з метою формування правомірної поведінки індивідів і їхніх груп. Таке виховання має здійснюватися через усебічне теоретичне осмислення й інтегрування результатів досліджень суміжних наук (соціології, психології, педагогіки тощо).

Актуалізація вивчення правових дисциплін у льотних навчальних закладах буде сприяти розбудові правових засад діяльності держави й суспільства, формування високої правової культури майбутніх фахівців авіаційної галузі. Якщо в питаннях методів і форм правового виховання існує певна узгодженість науковців, то питання про функції правового навчання і виховання з урахуванням педагогічних і правових аспектів ще не можна вважати достатньо науково-теоретично обґрунтованим. У зв'язку з цим є необхідність більш детальної конкретизації вказаного питання.

Аналіз наукової літератури дає право стверджувати, що функції правового навчання – це основні напрями впливу навчального процесу на формування правової свідомості та правової культури з метою формування правомірної поведінки. Функції правового навчання і правового виховання тісно взаємодіють, але їх слід відрізнити від функцій правового виховання, з огляду на те, що, по-перше, єдність правового навчання й правового виховання в загальній меті – формування правової культури особистості; по-друге, правове навчання формує переважно науково-правову ідеологію (теоретичні правові погляди), а правове виховання – правову психологію

(правові установки, мотиви, переконання, ціннісні орієнтації); по-третє, завдання правового виховання ширші й багатогранніші: якщо першочерговим завданням правового навчання є озброєння особистості правовими знаннями, вміннями, навичками, то завдання правового виховання полягає у формуванні соціальної спрямованості правових ідеалів, уявлень, переконань, правомірної поведінки; по-четверте, правове навчання виконує завжди виховні функції, а правове виховання – функції пізнання правової дійсності.

Вивчення наукових поглядів дає змогу виділити такі функції правового навчання майбутніх авіаційних фахівців:

– *освітня* – озброєння курсантів льотних навчальних закладів необхідними правовими знаннями, уміннями, навичками про систему права й систему законодавства, юридичну відповідальність, її види тощо;

– *інформаційна* – забезпечення доступу до джерел правової інформації (наочна агітація, лекції, диспути, круглі столи);

– *ціннісна* – формування стійких установок про необхідність права як регулятора суспільних відносин, ставлення до нього як до цінності, а не як до суцільної заборони;

– *формуально-розвивальна* – формування й розвиток нових як особистісних, так і професійних (чесність, відповідальність, сумлінність, патріотизм, ініціативність, активність, самостійність тощо) якостей під впливом норми права, які мають величезний виховний потенціал;

– *організаційна* – забезпечення планомірної системної організації всіх необхідних заходів, які спрямовані на підвищення рівня правової культури та правової свідомості майбутніх авіаційних фахівців.

– *корекційна* – корекція поведінки шляхом запобігання й профілактики правопорушень, перевиховання, боротьба з хибними уявленнями про право (з правовим нігілізмом).

Висновки. Правове виховання майбутніх фахівців, формування її правової свідомості повинні здійснюватись у різноманітних формах і мають ставити за мету безпосереднє проникнення у внутрішній світ особи, внесення корективів до її світоглядних позицій. Підвищення рівня безпеки польотів і ефективна діяльність керівництва авіаційних підприємств – єдиний взаємозалежний органічний процес, у якому міжнародна правова культура авіаційного персоналу є основоположним і незамінним елементом. У нашому розумінні формування правової культури у майбутніх фахівців авіаційної галузі має бути побудовано так, щоб передаванні правові знання, вміння та навички, а також професійно важливі якості ставали об'єктом ціннісної орієнтації особистості фахівця.

Список використаної літератури

1. Бабкин В. Д. Правовое воспитание студентов / В. Д. Бабкин. – Київ : Вища школа, 1983. – 51 с.

2. Бойков А. Д. Некоторые вопросы теории правового воспитания / А. Д. Бойков // Правовая культура и вопросы правового воспитания : сб. науч. трудов. – Москва, 1974. – С. 11–38.

3. Гриньова Я. Г. Правове навчання майбутніх фахівців транспортних технологій / Я. Г. Гриньова // Матеріали 5-й науч. междунар. конфер. – Днепропетровск, 2010. – С. 62–66.
4. Зайчук О. В. Теорія держави і права. Академічний курс : підручник / О. В. Зайчук, Н. М. Оніщенко. – Київ : Юрінком Інтер, 2006. – 668 с.
5. Маркова Г. Д. Научные основы и организация правового воспитания молодежи / Г. Д. Маркова. – Київ : Вища школа, 1979. – 152 с.
6. Николаева Л. Н. Формирование правовой культуры студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Н. Николаева. – Смоленск, 2005. – 219 с.
7. Скалова Я. И. Методология и методы педагогических исследований / И. Я. Скалова. – Москва : Педагогика, 1989. – 224 с.
8. Транспортне право України : навч. посіб. / Е. Ф. Демський, В. К. Гіжевський, С. Е. Демський, А. В. Мілашевич. – Київ : Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
9. Цицерон. Диалоги: О государстве. О законах / пер. В. О. Горенштейна; прим. И. Н. Веселовского и В. О. Горенштейна ; ст. С. Л. Утченко ; отв. ред. С. Л. Утченко. – Москва : Наука, 1966. – 224 с.

Стаття надійшла до редакції 07.10.2015.

Довгий О. В. Правовая культура как составляющая профессиональной подготовки курсантов лётных учебных заведений

В статье анализируются взгляды ученых о правовой культуре будущих специалистов; рассматривается правовая культура как составляющая профессиональной подготовки курсантов летных учебных заведений; изучается содержание понятия “правовая культура” с позиции философского, социологического, психолого-педагогического и юридического подходов; уточняется суть понятия “правовая культура курсантов летных учебных заведений”, как интегративная характеристика, объединяющая в себе интеллектуально-мировоззренческий, духовно-нравственный и мотивационно-деятельностный компоненты, являющиеся основой формирования культуры курсанта в профессиональной летной деятельности.

Ключевые слова: правовая культура, профессиональная подготовка, курсанты, правовое воспитание.

Dovgiy A. Legal Culture as a Training Component of the Cadets of Flight Educational Institutions

In the article it is analyzed the views of scientists on the legal culture of the future specialists; the legal culture is seen as a part of the flight training of cadets of educational institution; it is studied the concept of “legal culture” from the standpoint of philosophical, sociological, psychological, pedagogical and legal approaches; it is clarified the essence of the concept of “legal culture of cadets of flight institutions” as integrative characteristics, combining intellectual and ideological, spiritual and motivational and activity components that are the basis of creating culture of the professional activities of flight cadet. It is Considered and analyzed the main features of the legal training of flight schools, including: education (arms of cadets flight schools the necessary legal knowledge, abilities, skills of a system of law and a system of law, legal liability, its types, etc., information (providing access to legal Information) values (formation of resistant plants on the need of law as a regulator of public relations relation to him as a value, and not as a complete ban), forming and Training (formation and development of new as personal and professional qualities under the influence of the law, which have enormous educational potential), organizational (to ensure smooth system organization all necessary measures aimed at improving the legal culture and legal consciousness of future aviation specialists). correction (correction of behavior through prevention and crime prevention, rehabilitation, fighting misperceptions about).

Key words: legal culture, professional training, cadets, law education.

УДК 378.126+337.134: 371.11

В. І. ЖИГІРЬ

кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

У статті наведено сутність поняття “професійно-педагогічні компетентності майбутніх менеджерів”. Розроблено й теоретично обґрунтовано модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти. Схарактеризовано блоки моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти: цільовий, концептуально-нормативний, змістово-організаційний, діагностико-рефлексивний та результативний.

Ключові слова: модель, менеджер освіти, професійно-педагогічні компетентності, професійна підготовка.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (12013), Законів України “Про освіту” (2012), “Про вищу освіту” (2014) основною метою вищої освіти визначено підготовку кваліфікованого компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, який орієнтується в суміжних галузях знань, готовий до постійного професійного зростання. У зв’язку з цим одним з першочергових завдань перед сучасною вищою педагогічною освітою виступає формування професійно-педагогічних компетентностей у майбутніх менеджерів освіти.

Питання підготовки майбутніх менеджерів освіти висвітлено в численних працях В. Береки, Л. Карамушки, Л. Кравченко, В. Крижка, В. Олійника, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, В. Приходько, Є. Хрикова, В. Яструбова та ін.

Проблема побудови моделі фахівця розглянуто в дослідженнях українських (Г. Єльнікова, Л. Каращук, О. Мармаза, В. Маслов та ін.) і російських (А. Вербицький, Л. Журавльова, В. Загвязинський, Л. Семушина, Л. Шипіліна та ін.) дослідників.

Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

Для вирішення завдань дослідження використано моделювання у розробці й теоретичному обґрунтуванні моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

Під професійно-педагогічними компетентностями майбутніх менеджерів освіти розуміємо інтегральні якості особистості, які визначають здатність вирішувати професійні проблеми й завдання, пов’язані з управлінням (планування, організація, контроль, прийняття управлінського рішення, діагностика, прогнозування, координація і регулювання та ін.) на-

вчально-виховним процесом, колективом учнів, які постають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності.

Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти ґрунтується на методологічних засадах компетентнісного підходу й розуміється як наукова основа результату й процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, виражена системною якістю – компетентністю, яка забезпечує здатність менеджерів освіти до ефективної професійно-педагогічної діяльності, поєднана з ресурсним потенціалом особистості та її практичним досвідом. Модель дає змогу визначити, конкретизувати та співвіднести вимоги кваліфікаційних характеристик, стандартів освіти, компонентів професійно-педагогічної діяльності, якості, здібності, знання, вміння й досвід діяльності, необхідні для успішного оволодіння спеціальністю [4; 5].

Умовою побудови моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є спрямованість соціального замовлення освіти про підготовку професійно компетентних фахівців на кінцевий результат. Звідси впливає методологічне положення, що будь-яка модель має бути прогностичною, пов'язувати сьогодення й майбутнє.

Стартовою позицією моделі є соціально-економічне замовлення щодо формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти – вимоги суспільства, держави, ринку праці та особистості: соціально-економічні, особистісні, комунікативні, індивідуальні, діяльнісні, фізіологічні, психологічні, рефлексивні.

Метою моделі є формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Досягненню цієї мети підпорядковані всі компоненти моделі.

Обов'язковою системоутворювальною лінією – наскрізним компонентом професійної підготовки – є формування методологічних основ професійно-педагогічних компетентностей, їхньої структури, яка включає базові (освітньо-професійну, навчально-пізнавальну, інформаційно-комунікаційну, функціональну, рефлексивну, комунікативну, психолого-педагогічну (психологічна, педагогічна, методична, науково-дослідна)) та спеціальні (нормативно-правову, планово-прогностичну, стратегічну, організаційну, корпоративну, лідерську, комунікативно-ділову, інформаційно-аналітичну, інноваційну, економічну, контрольню-діагностичну) компетентності, кожна з яких має власне змістове наповнення та критерії оцінювання.

Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є достатньо складним, багаторівневим утворенням і містить блоки підготовки: цільовий, концептуально-нормативний, змістово-організаційний, діагностико-рефлексивний та результативний. Кожний блок цієї моделі є невід'ємною її частиною (рис. 1).

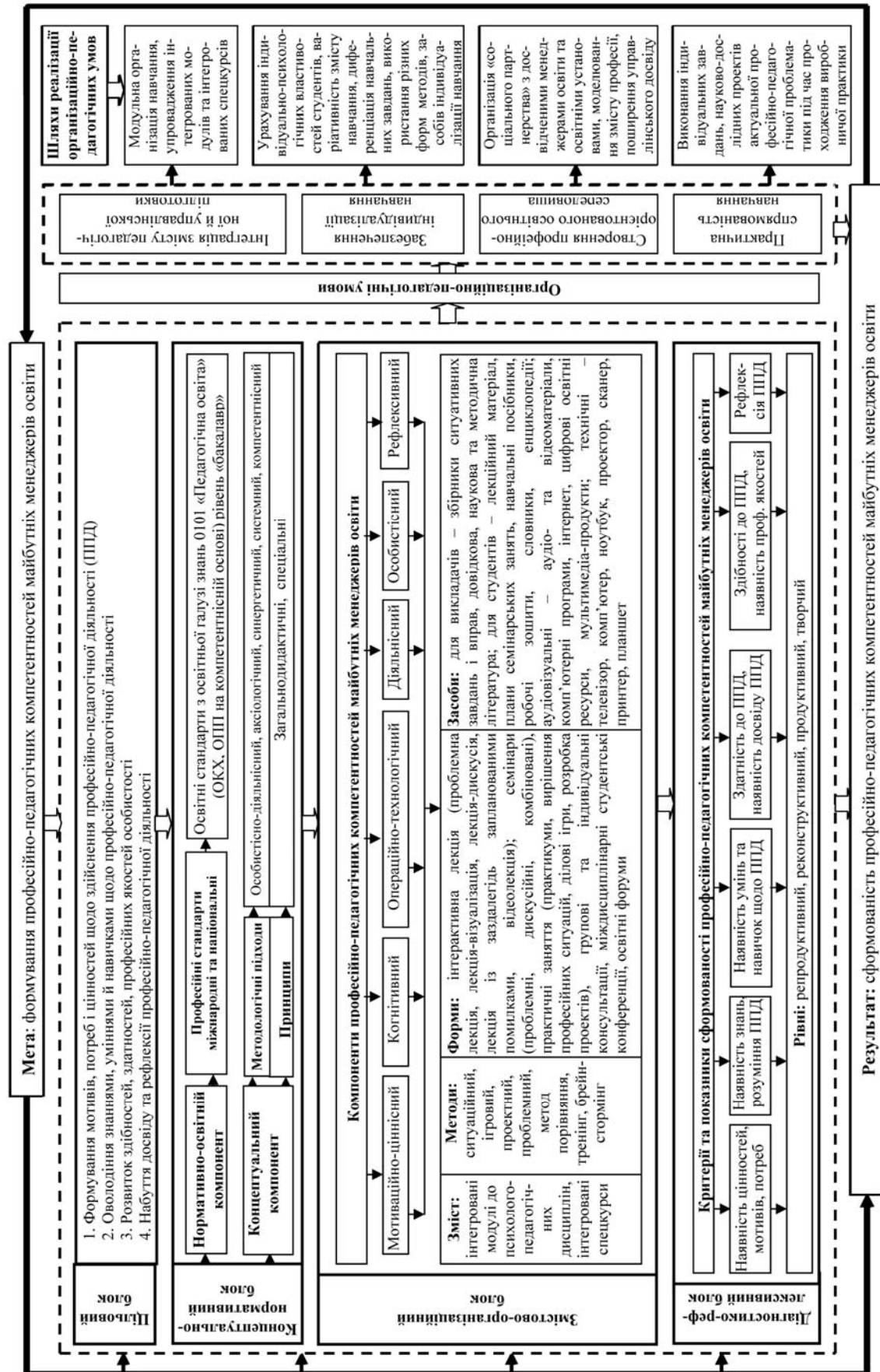


Рис. 1. Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти

У контексті нашого дослідження мету співвіднесено із завданнями (цільовий блок моделі) формування у студентів, майбутніх менеджерів освіти елементів професійно-педагогічних компетентностей:

- цінностей, мотивів і потреб, спрямованих на засвоєння знань та самоорганізацію професійно-педагогічної діяльності, що виявляється в усвідомленні її значущості та цінності, у готовності майбутніх менеджерів освіти до самостійної праці;
- системи професійно-педагогічних знань і розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності;
- умінь і навичків застосування знань у діяльності;
- здатностей, необхідних для досягнення якості та результатів професійної діяльності;
- професійного досвіду в різних стандартних і нестандартних ситуаціях;
- здібностей до професійно-педагогічної праці, професійних якостей, необхідних для її ефективного здійснення;
- рефлексії, тобто усвідомлення студентом власного рівня саморегуляції, коли кожна життєва функція полягає в розширенні його самосвідомості, самореалізації, самовдосконалення, що забезпечує професійне становлення менеджера освіти. Вона включає самоконтроль, самооцінку, розуміння власної значущості, розуміння результатів своєї діяльності, відповідальності за певну роботу, пізнання себе в професійно-педагогічній діяльності.

Концептуально-нормативний блок моделі є сталим і може змінюватися лише за умов зміни парадигми освіти, виникнення нових перспектив її розвитку; змістово-організаційний і діагностико-рефлексивний є похідними й залежними від концептуально-нормативного блоку. Цей блок містить нормативно-освітній компонент, який спирається на освітні стандарти підготовки педагога.

Що стосується освітніх стандартів, ми використовували державні й галузеві освітні стандарти нового покоління (2013 р.), в основу яких покладено компетентнісний підхід [1; 3; 7 та ін.] та які узгоджено з новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів вищої освіти [2], з Національною рамкою кваліфікацій [6].

Нормативно-освітній компонент моделі формується на підставі складових стандарту вищої освіти – освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми та засобів діагностики, які забезпечують науково-методичний базис підготовки педагогів як менеджерів освіти освітньої галузі знань 0101 “Педагогічна освіта” за всіма напрямками підготовки.

Алгоритм цього компоненту представлено такою процедурою: 1) визначення вимог, які висуваються до менеджерів освіти (професійні стандарти); 2) доопрацювання варіативної частини навчального плану галузевих освітніх стандартів підготовки педагогів як менеджерів освіти з освітньої галузі знань 0101 “Педагогічна освіта” на рівні “бакалавр”; 3) визначення структури та складу компетентностей.

До концептуально-нормативного блоку входить також концептуальний компонент, який відображає концепцію формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти (включає фундаментальні (компетентнісний) і загальнонаукові (особистісно-діяльнісний, аксіологічний, синергетичний, системний) підходи та принципи професійної підготовки (загальнодидактичні: неперервності, цілеспрямованості, науковості, фундаментальності, системності, систематичності й послідовності, наступності, моделювання навчальної діяльності; спеціальні: гуманізації, професійної мобільності, оптимальності, професійної спрямованості, інтеграції змісту навчання, свідомості та рефлексії діяльності).

Змістово-організаційний блок моделі, з одного боку, визначається державними стандартами, на основі яких відбувається педагогічна взаємодія всіх суб'єктів навчального процесу, а з іншого, – забезпечує набуття випускниками професійно-педагогічних компетентностей як інтегрального результату їхньої професійної підготовки. Специфіка цієї підготовки полягає в тому, що всі навчальні дисципліни, теоретична та практична підготовка здійснюють свій посильний внесок у формування професійно-педагогічних компетентностей на інтегрованій основі. Але вони стихійно та оперативно не формуються, а є інтегрованим результатом усієї професійної підготовки.

Зміст навчання впливає на формування всіх компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти для отримання означеного результату та включає відбір і розробку інтегрованих навчальних програм, навчально-методичного забезпечення, які наповнюють змістову структуру професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти. Відповідно, зміст початкових дисциплін і методика їх викладання, методика практик потребують переосмислення в контексті інтегрального результату професійної підготовки – набуття менеджерами освіти базових і спеціальних (управлінських) компетентностей. При цьому зміст професійної підготовки, інтегрований на основних етапах формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, конкретизований у змісті відповідних навчальних дисциплін, впливає на формування того чи того компонента професійно-педагогічних компетентностей.

У зв'язку з цим до змісту професійної підготовки студентів освітньої галузі знань 0101 “Педагогічна освіта” включено:

– інтегровані модулі до нормативних психолого-педагогічних дисциплін та дисциплін за вибором ВНЗ: “Педагог як менеджер освіти” (до дисципліни “Вступ до спеціальності”), “Психологія управлінської діяльності”, “Психологія педагогічного менеджменту” (до дисциплін “Психологія”, “Вікова та педагогічна психологія”, “Педагогічна психологія”), “Історія становлення та розвитку освітнього менеджменту” (до дисциплін “Історія педагогіки”, “Історія професійної освіти”), “Основи педагогічного менеджменту” (до дисциплін “Педагогіка”, “Професійна педагогіка”);

– інтегровані спецкурси за вільним вибором студентів: “Вступ до управлінської діяльності”, “Економіка освіти”, “Основи освітнього менеджменту”.

жменту”, “Стратегічний менеджмент в освіті”, “Маркетинг у сфері освіти”, “Управлінські рішення”, “Організація праці менеджера освіти”.

Змістово-організаційний (методичний) блок містить форми організації навчання, методи й засоби формування професійно-педагогічних компетентностей та відображає особливості їх застосування в організації навчального процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти. У зв'язку з цим необхідною є системна організаційна робота щодо організаційно-педагогічного забезпечення формування цих компетентностей за основними видами навчальних заходів.

Реалізація процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти здійснюється за допомогою організаційних форм навчання (лекцій, семінарських і практичних занять, самостійної роботи, навчальної та виробничої практик), методів і засобів навчання. Більшість форм і методів навчання є універсальними, характерними для системи вищої освіти, оскільки вони містять суттєвий освітній потенціал щодо формування професійно-педагогічних компетентностей. Найголовніше – це залучення майбутніх менеджерів освіти до активної навчальної діяльності на всіх заняттях як їхніх суб'єктів, тому найбільш оптимальними у формуванні професійно-педагогічних компетентностей є інтерактивні заняття й активні методи навчання (ігровий, проблемний, проектний та ін.).

Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти буде більш ефективною за відповідних організаційно-педагогічних умов як сукупності заходів у цілісному навчальному процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, які конкретизують принципи навчання. До організаційно-педагогічних умов формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти віднесено:

- інтеграцію змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти;
- забезпечення індивідуалізації навчання майбутніх менеджерів освіти;
- створення професійно-орієнтованого освітнього середовища формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;
- практичну спрямованість навчання майбутніх менеджерів освіти.

Діагностико-рефлексивний, який містить критерії та показники оцінювання професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти: 1) мотиваційно-ціннісний: інтерес до професійно-педагогічної діяльності, мотивація професійно-педагогічної діяльності, потреби в професійно-педагогічній діяльності, наявність і розвиток системи професійно-педагогічних цінностей; 2) когнітивний критерій з показниками: рівень, гнучкість, міцність професійно-педагогічних знань, розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності, розвиток професійно-педагогічного мислення; 3) операційно-технологічний: рівень професійно-педагогічних умінь,

уміння працювати з професійно-педагогічною інформацією, вміння розв'язувати професійно-педагогічні завдання; 4) діяльнісний: використання знань і вмінь у професійно-педагогічній діяльності, наявність і використання досвіду професійно-педагогічної діяльності, активність і результативність професійно-педагогічної діяльності, самостійність у прийнятті професійно-педагогічних рішень; 5) особистісний: відповідність індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей професійним вимогам, наявність і рівень розвитку професійно-педагогічних здібностей, сформованість професійно-важливих якостей особистості, професійно-педагогічної позиції та професійно-педагогічних установок; 6) рефлексивний: рефлексія професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення її значущості, самоаналіз і самоорганізація професійно-педагогічної діяльності, здатність до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності.

В основу виділення рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти покладено рівні навчання (за В. Безпалько), ступінь навченості (за В. Симоновим), рівень виконання дій (за В. Корольовим), рівні засвоєння навчального матеріалу (за І. Лернером, М. Скаткіним) – репродуктивний (низький), реконструктивний (середній), продуктивний (високий), творчий (досконалий).

Результатом пропонованої моделі є сформованість професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Висновки. Таким чином, розроблена модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти являє собою єдність блоків: цільового, концептуально-нормативного, змістово-організаційного та діагностично-рефлексивного. Така її структура має умовний характер, тому що кожен із блоків доповнює й розширює функції іншого; вони мають тісний взаємозв'язок, і тому лише за цілісного їх застосування можна говорити про ефективність процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Між усіма блоками моделі існує зворотній зв'язок, який дає змогу, ґрунтуючись на отриманих результатах, вносити зміни до змісту, форм і методів навчання.

Представлена модель розглядається як ефективний інструментарій організації процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Вона має відкритий характер, постійно розвивається й за необхідністю може бути доповнена новими блоками й компонентами.

Список використаної літератури

1. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Галина Василівна Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – С. 10. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/> 4.

2. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. – 2015. – № 6. – Ст. 40. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.

4. Мазаракі А. А. Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти України / А. А. Мазаракі, Т. І. Ткаченко // Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці : матер. Всеукр. наук.-практ. конфер.; (Дніпропетровськ, Україна, 11–12 квітня 2013 р.). : у 2 т. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2013. – Т. 1. Взаємодія вищої освіти та ринку праці. – С. 3–5.

5. Мельник С. В. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом / С. В. Мельник, В. Д. Матросов, Т. О. Сташкін, Т. В. Косухіна. – Луганськ : ДУ НДІ соціально-трудова відносин, 2012. – 55 с.

6. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабміну Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 // Вища школа. – 2012. – № 3. – С. 104–108.

7. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

Стаття надійшла до редакції 08.10.2015.

Жигирь В. И. Модель формирования профессионально-педагогических компетентностей будущих менеджеров образования

В статье определена сущность понятия “профессионально-педагогические компетентности будущих менеджеров образования”. Разработана и теоретически обоснована модель формирования профессионально-педагогических компетентностей будущих менеджеров образования в процессе их профессиональной подготовки на первом (бакалаврском) уровне высшего педагогического образования. Охарактеризованы блоки модели формирования профессионально-педагогических компетентностей будущих менеджеров образования в процессе их профессиональной подготовки на первом (бакалаврском) уровне высшего педагогического образования: целевой, концептуально-нормативный, содержательно-организационный, диагностико-рефлексивный и результативный.

Ключевые слова: модель, менеджер образования, профессионально-педагогические компетентности, профессиональная подготовка.

Zhyhir' V. The Model of Professionally Pedagogical Competencies Formation of Future Education Managers

The essence of the concept of “professionally pedagogical competencies of future managers” is given in the paper. The model of professionally pedagogical competencies formation of education managers in the process of training during the first (bachelor) level education degree is developed and theoretically grounded.

The goal, starting position and conditions of construction of the model of professionally pedagogical competencies of future education managers in the process of training during the first (bachelor) level of education is defined. The blocks of the model of professionally pedagogical competencies of future education managers in the process of training during the first (bachelor) level of education were determined: target, conceptual-normative, content-organizational, diagnostic-reflexive and effective.

It is concluded that the developed model of professionally pedagogical competencies formation of future education managers in the process of training during the first (bachelor) level of education is a unity of blocks: target, conceptual-normative, content-organizational and diagnostic-reflective. This structure has a conditional character, because each of its blocks complements and extends the functions of other one; they have a close relationship, and therefore only in case of their entire application one can talk about the effectiveness of the formation of professionally pedagogical competencies of future education managers. There is a feedback between all of the blocks of the model that allows, basing on the results, to make changes to the content, forms and methods of studying.

Presented model is considered as an effective instrument for organizing the process of professional and pedagogical competence formation of education managers. It has an open nature, is constantly developing and could be supplemented by new blocks and components if necessary.

Key words: model, manager of education, professional and pedagogical competencies, professional training.

УДК 378.22:373.5:005

Я. В. ЗАВОРОТНА

кандидат педагогічних наук

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСНОВНІ ПРИЧИНИ ТА НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВНЗ ЗА ДОПОМОГОЮ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

У статті на основі вивчення наукової літератури встановлено, що одним із напрямів модернізації механізму підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі є використання системного підходу під час навчально-виховного процесу. Проблема використання системного підходу під час підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі є актуальною та майже недослідженою. Визначено причини й напрями модернізації механізму підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі за допомогою системного підходу.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, модернізація, підготовка, система, системний підхід, учитель, освіта.

Найважливішою складовою формування свідомості громадянина держави є система вищої освіти. Зміни в суспільному, політичному, економічному та культурному житті України стали причиною реформування вищої освіти. У зв'язку з цим механізм підготовки фахівців вимагає вирішення низки завдань, які постають під час організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах відповідно до європейських вимог до вищої освіти.

Інноваційні зміни в управлінні та організації навчання у вищих навчальних закладах під час підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців передбачено чинним українським законодавством і регулюють відповідні нормативно-правові документи: Закон України “Про вищу освіту” (від 01.07.2014 р. № 1556-VII), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні”, а також Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. У цих та інших документах пошук інноваційних шляхів удосконалення роботи вищих навчальних закладів постає одним із стратегічних завдань модернізації освіти України та актуальною проблемою сьогодення.

Доцільність дослідження окресленої проблеми також підсилюється необхідністю подолання наявних суперечностей: між необхідністю адаптації системи підготовки майбутніх фахівців до європейських стандартів та відсутністю відповідних соціальних, матеріально-фінансових, психолого-педагогічних, науково-методичних умов модернізації механізму підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах; між об'єктивною потребою у кваліфікованих фахівцях та формальним виконанням нормативно-правової бази, що забезпечує поступовий перехід підготовки студентів до вимог європейського освітнього простору; між необхідністю модерніза-

ції механізму підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності у вищому навчальному закладі за допомогою системного підходу та відсутністю належного науково-методичного забезпечення цього процесу.

Аналіз основних досліджень і публікацій щодо питання модернізації механізму підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності у вищому навчальному закладі доводить, що використання системного підходу під час управління та організації навчально-виховного процесу є майже недослідженою проблемою. Організаційно-педагогічні засади управління вищими навчальними закладами досліджено в наукових працях українських і зарубіжних учених Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Кукушина, Є. Хрикова та ін.; шляхи модернізації управлінського апарату навчального закладу подано в наукових працях Н. Василенко, В. Малихіна, Є. Павлютенкова, М. Поташника та ін.; наукові засади системного підходу досліджено С. Архангельським, В. Беспалько, Н. Кузьміною, О. Сарановатою та ін.; проблему підвищення методологічної культури наукових досліджень на основі системного підходу обґрунтовано Р. Андертоном, М. Нейлом, В. Краєвським, А. Кузнецовою, Н. Кузьміною, Ю. Сокольниковим, П. Фроловим та ін.; шляхи вдосконалення та оновлення процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у вищому навчальному закладі на засадах системного підходу подано в наукових працях Т. Ільїної, О. Біляєва, Ю. Шабанова та ін.

Мета статті – визначити основні причини й напрями модернізації механізму підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі за допомогою системного підходу.

Сучасні тенденції розвитку освіти стали причиною виникнення питання про вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Постійні зміни в освітньому середовищі вимагають від вищих навчальних закладів швидкого реагування та орієнтації на постійний розвиток.

Однією з головних проблем професійної педагогіки є процес підготовки компетентного фахівця. Процесуально-предметне втілення фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти забезпечує цілісна освітньо-виховна система, до складу якої входять принципи й зміст фахової підготовки, форми, методи й засоби її реалізації. Згідно із Законом “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII, “вищі навчальні заклади для підготовки майбутніх професійних фахівців повинні брати до уваги такі фактори:

- запитаність суспільства у цілісній підготовці майбутніх фахівців з урахуванням не тільки спеціальної професійної підготовки, а й багатомірного простору всіх форм соціальних компетентностей;
- необхідність надання в межах навчального процесу вищого навчального закладу всеохоплюючих уявлень щодо цивілізаційного розвитку суспільства та людини;
- керуватися вимогами до діяльності викладача вищої школи на підставі універсальної методології викладання, що здійснюється на засадах цілісної парадигми;
- впроваджувати у систему вищої освіти методології формування абстрактного мислення майбутніх фахівців, що обумовлює культивування

здібностей трансформування та оновлення професіоналізму відповідно до швидких змін в науці та соціумі;

– відтворювати умови системної підготовки викладачів вищої школи для формування системного бачення завдань та цілей своєї діяльності відповідно до запитів суспільства” [1, с. 11].

У зв’язку з цим активізується питання модернізації механізму підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, який повною мірою задовольняв би сучасні потреби суспільства. Вищезазначена проблема залишається недостатньо розробленою сучасними науковцями й потребує подальшого дослідження.

Слід підкреслити, що модернізація (франц. *modernisation*, від *moderne* – новітній, сучасний) – оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, переробка відповідно до сучасних вимог; штучне перенесення сучасних понять, термінології тощо на минулі часи, яким це не властиво [4].

Аналіз наукової літератури дав можливість дійти висновку, що причинами модернізації механізму підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах є євроінтеграція, технічний прогрес, трансформація змісту освіти, потреба в якісній освіті, неготовність до змін, недосконалість нормативно-правової бази, зміна вимог до педагогічної діяльності викладача в навчально-виховному процесі, потреба в новій системі оцінювання знань, умінь та навичок студентів, упровадження нових технологій, гуманізація та демократизація освіти, поява навчальних закладів різних типів, зміна вимог ринку праці та ін.

Розв’язання проблеми модернізації механізму підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах можливе за наявності відповідних умов: формування мотивації студента до набуття теоретичних знань та умінь здійснення педагогічної роботи в школі; усвідомлення майбутнім педагогом безпосередніх і перспективних цілей здійснення педагогічної діяльності; емоційність у викладі навчального матеріалу та сприймання змісту наукової інформації з метою розвитку пізнавального інтересу студентів; створення інформаційно-освітнього простору формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі з метою підвищення рівня їхньої обізнаності з сучасними формами, технологіями, методами навчальної, виховної, методичної роботи в школі; об’ємність змісту й новизна навчального матеріалу; набуття студентами теоретичних знань і вмінь з особливостями педагогічної діяльності у профільних класах; наявність належного навчально-методичного забезпечення підготовки студентів до педагогічної діяльності; організація продуктивної внутрішньогрупової навчальної діяльності; практична спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів на розвиток і вдосконалення навичок організації навчальної, виховної, методичної роботи; наявність взаємозв’язку підготовки студентів до навчальної, методичної, наукової та організаційної роботи в школі.

Основними шляхами модернізації механізму підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах є пошук нових форм, методів, засобів організації навчально-виховного процесу, створення постійно діючої

моніторингової служби навчальних досягнень студентів, створення нової системи оцінювання знань, умінь та навичок студентів та ін.

Аналіз наукової літератури дав можливість з'ясувати, що одним із напрямів модернізації механізму підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі є використання системного підходу під час навчально-виховного процесу.

Системний підхід – напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відносин і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [2, с. 45]. Українська дослідниця Ю. Шабанова стверджує, що “системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. Як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими є сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебуває тощо. Будь-яка педагогічна ідея може бути успішно втілена за умови забезпечення системності під час її реалізації. Системність, що змодульована на науковому рівні, є запорукою успіху в педагогічній діяльності” [5, с. 6–7].

Особливості використання системного підходу виокремлюють Герберт Саймон та Ігор Ансоф:

- врахування багатомірності організації й відповідного їй управління;
- управлінські теорії, які використовують під час системного підходу, більшою чи меншою мірою виходять з наявності синергетичного ефекту, суть якого полягає в тому, що ціле завжди якісно відрізняється від простої суми його складових;
- при системному підході зміну кожного елементу управлінської діяльності розглядають як зміну інших елементів і, врешті-решт, організації загалом [3, с. 18]. Підкреслимо, що системний підхід дає змогу чітко спланувати “сценарій” процесу підготовки майбутнього фахівця, визначити та окреслити ролі викладача та студентів у ньому та передбачити результат.

Використання системного підходу у вищій школі під час підготовки студентів дає змогу сформувати в майбутніх педагогів такі компетенції:

- вміння системно мислити й розрізняти якості системи як у соціальній, так і у професійній діяльності;
- здібності щодо структурування елементів вищої освіти, педагогіки та навчально-виховного процесу у вищій школі;
- цілісне сприйняття педагогічного процесу, враховуючи всі його аспекти та можливі напрями розвитку;
- вміння охоплювати педагогічне середовище в його різноманітних проявах та формувати моделі евристичного здійснення вищої освіти” [5, с. 11].

Висновки. Аналіз стану проблеми підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі до професійної діяльності дав можливість встановити, що пріоритетним шляхом удосконалення цього процесу є використання системного підходу під час організації. Проблема використання системного підходу під час підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі є актуальною та майже недослідженою. Визначено

причини й напрями модернізації механізму підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі за допомогою системного підходу.

Перспективою подальших наукових розвідок є розроблення комплексу практичних вправ для викладачів вищих навчальних закладів щодо використання системного підходу під час підготовки майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України (від 01.07.2014 р. № 1556-VII) // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 34.
2. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 156 с.
3. Мармаза О. І. Управління навчальним закладом / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. – Харків : Ранок, 2003. – 152 с.
4. Словник іншомовних слів. PC Digest Network [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pcdigest.net>.
5. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. Магістратури / Ю. О. Шабанова. – Дніпропетровськ: НГУ, 2014. – 120 с.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2015.

Заворотная Я. В. Основные причины и направления модернизации механизма подготовки будущих учителей в ВУЗ с помощью системного подхода

В статье на основе изучения научной литературы выяснено, что одним из направлений модернизации механизма подготовки будущих учителей в высшем учебном заведении является использование системного подхода во время учебно-воспитательного процесса. Проблема использования системного подхода во время подготовки будущих учителей в высшем учебном заведении является актуальной и почти неисследованной. Определены причины и направления модернизации механизма подготовки будущих учителей в высшем учебном заведении с помощью системного подхода.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, модернизация, подготовка, система, системный подход, учитель, образование.*

Zavorotna Y. Main Causes and Trends of Modernization Mechanism for Training of Teachers in High School Through System Approach

On the basis of the study of scientific literature revealed that the priority by improving the training of future teachers to the profession in higher education is to use a systematic approach during its organization. The problem of using a systematic approach in the preparation of future teachers in higher education is an urgent and almost unexplored. The reasons and trends of modernization mechanism for training of teachers in higher education using through system approach were defined.

One of the main problems of professional pedagogy is the process of preparing a competent specialist. Educational idea can be successfully implemented with the help of systematic during its implementation.

It was established that the use of a systematic approach during the preparation of students in higher education allows to form the following competencies in future teachers: the ability to think systematically and distinguish the quality system as in social and professional activities; ability on structuring elements of higher education pedagogy, pedagogy and the educational process in higher education; holistic perception of the teaching process, considering all the aspects and possible directions of development; ability to cover pedagogical environment in its various forms and form a heuristic model of implementation of higher education.

Prospects for further scientific explorations author sees in the development of a set of practical exercises for teachers of the university on how to use a systematic approach in the preparation of future teachers.

Key words: *higher educational establishment, modernization, training, system, system approach, teacher, education.*

Л. Ю. ЗАНА

кандидат филологических наук, доцент
Харьковский национальный медицинский университет

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

Статья посвящена изучению проблем преподавания анатомической терминологии англоязычным студентам-медикам. Внимание акцентировано на теме “Система латинского прилагательного” как на одной из наиболее сложных тем для усвоения. Продемонстрированы варианты использования таблиц для объяснения темы, предложены образцы тестовых заданий для отработки навыков перевода.

Ключевые слова: латинский язык, анатомическая терминология, студенты-медики, англоязычные студенты, тестовые задания.

Курс латинского языка и медицинской терминологии на факультетах медицинского профиля, как правило, включает в себя три составляющие: анатомическая, клиническая и фармацевтическая терминология. Каждый из этих разделов по-своему сложен для восприятия англоязычными студентами-медиками. Общеизвестно родство английского и латинского языков, и “вряд ли стоит напоминать о более чем значительной доли лексики латинского происхождения в словарном составе английского языка” [4]. В лексике англоязычных студентов еще до поступления в медицинский вуз присутствуют слова типа *thoracal* (грудной), *nasal* (носовой), *ophthalmic* (зрительный), *vertebra* (позвонок), *manual* (мануальный), *accessory* (дополнительный) etc., которые практически тождественны латинским словам: *thoracalis*, e; *nasalis*, e; *ophthalmicus*, a, um; *vertebra*, aef; *manualis*, e; *accessorius*, a, um. Однако, по мнению ряда педагогов [1; 4; 6], идентичность значений и схожесть звучания на практике скорее мешает студентам освоить основы грамматики латинского языка, начиная с фонетики, ведь “латинские в своей основе слова проходят путь жестокой англоизации. Произносительные нормы английского языка не совпадают с фонетическими правилами латинского языка...” [1, с. 144].

Также для англоязычных студентов зачастую существует проблема непонимания семантического значения термина, который, по сути, является латинским словом без окончания *N. Sg.* Об этом упоминается и в статье педагога А. Г. Гайфуллиной: “Латинское прилагательное *sphenoidalis*, e ‘клиновидный’ понятно русскоязычному студенту только потому, что он знаком с предметом под названием ‘клин’, но студенту-индусу совсем непонятно значение слова *sphenoidal*, если нет соответствующего перевода *wedge* ‘клин’ – *wedge-shaped-cuneiform* ‘клинообразный, клиновидный’ и т. п.” [1, с. 144]. Как справедливо замечает автор статьи, простая калька латинского термина без объяснения, описания объекта именно средствами общеупотребительного английского языка “не способствует пониманию анатомо-гистологического объекта и его функций” [1, с. 145]. В качестве решения данной проблемы ис-

следователь предлагает давать студентам такие лексические минимумы, в которых латинские термины сопровождалась бы “подробным комментарием на английском языке” [1, с. 145], с чем мы целиком и полностью согласны. Использование учебного пособия, в котором учитывались бы эти особенности, существенно поможет англоязычным студентам освоить медицинскую терминологию. Мы рассматриваем также и другие варианты продуктивного преподавания анатомической терминологии, в частности, темы “Система латинского прилагательного” как одной из наиболее сложной для усвоения англоязычными студентами, что является *целью статьи*.

Отсутствие в английском языке флексий как основы словосложения, системы падежей, разделения существительных по родам (с обязательным отражением в грамматике) является барьером в понимании студентами правил согласования имен существительных и прилагательных.

В большинстве учебников, методических рекомендациях и пособиях наблюдаем изложение материала описательным способом, тогда как наглядность в виде таблиц присутствует, как правило, в аудитории. На наш взгляд, и в учебниках будет полезно поместить схемы и таблицы, помогающие студентам ориентироваться в сложной системе склонений латинских прилагательных. Компоновка составляющих для таблиц может быть разной. Мы предлагаем следующие варианты:

1) Более развернутая форма:

Latin adjectives

The adjectives of the I and the II declension

The dictionary form is:

- complete form of masculinum (-us or -er)
- ending of femininum (-a)
- ending of neutrum (-um)

latus, a, um – wide

sinister, tra, trum - left

Adjectives of *f* are declined according to the 1-st declension, adjectives of *m* and *n* are declined according to the 2-nd declension.

The stem is the f form without ending –a (lat-; sinistr-)

The adjectives of the III declension

<p><i>1. The adjectives with two endings</i> <u>The dictionary form is:</u> – complete form of masculinum and femininum (-is) – ending of neutrum (-e) cervicalis, e – cervical</p>	<p><i>2. The adjectives with one ending</i> <u>The dictionary form is:</u> – complete form of masculinum, femininum and neutrum in Nom.sing. – ending of masculinum, femininum and neutrum in Gen.sing. (-is) – simplex, icis – simple</p>	<p><i>3. The adjectives with –ior, -ius endings (in the comparative degree)</i> <u>The dictionary form is:</u> – complete form of masculinum, femininum (-ior) – ending of neutrum (-ius) superior, ius – superior</p>
<p><i>The stem is the m and f form without ending –is</i> cervical-</p>	<p><i>The stem is the Genitive form without ending –is</i> simlic-</p>	<p><i>The stem is the complete form of masculinum, femininum (-ior)</i> superior-</p>

2) *Сокращенный вариант:***Declensional endings of Latin adjectives**

<i>Declension</i>	the 2nd	the 1st	the 2nd	the 3rd		
				with 2 endings	with 1 ending	comparative degree form
Gender Case	m	f	n	m, fn	m, fn	m, fn
Nom. Sing.	-us	-a	-um	-is -e	r/-s/-x	-ior -ius
Gen. Sing.	-i	-ae	-i	-is	-is	(-ior)is
Nom. Plur.	-i	-ae	-a	-es -ia	-es -ia	(-ior)es (-ior)a
Gen. Plur.	-orum	-arum	-orum	-ium	-ium	(-ior)um

Регулярное использование студентами этих таблиц существенно упрощает перевод терминов и способствует более качественному усвоению материала. В педагогических целях разумно предоставлять студентам возможность использовать таблицу на занятиях, посвященных преимущественно отработке согласований прилагательного и существительного в латинском языке. Но желательно изначально предупредить, что использование таблицы – временно. Как показывает практика, в этом случае студенты более активно стараются освоить тему и научиться пользоваться схемой, и в дальнейшем они уже не так часто прибегают к ее помощи, что существенно сокращает время выполнения контрольных переводов.

Положительным моментом, существенно улучшающим освоение темы, являются тренировочные упражнения, в которых отрабатывается изученный материал, ведь “*repetitio est mater studiorum*”. Целесообразно, на наш взгляд, предложить студентам рабочую тетрадь, в которой будут, например, такие упражнения:

I. Choose the correct answer:

A Adjective of the I and II declensions is:

- 1/ *frontalis, e*;
- 2/ *teres, etis*;
- 3/ *rotundus, a, um*;
- 4/ *minor, minus*;

B Adjective of the III declension with 2 endings is:

- 1/ *zygomaticus, a, um*;
- 2/ *thoracalis, e*;
- 3/ *impar, is*;
- 4/ *superior, ius*.

C Adjective of the III declension with 1 ending is:

- 1/ *simplex, icis*;
- 2/ *thyreoideus, a, um*;
- 3/ *brevis, e*;
- 4/ *major, majus*,

D Adjective of the III declension of the comparative degree is:

- 1/ *sacralis, e*;

2/ minor, minus;

3/ longus, a, um;

4/ occipitalis, e;

II. Find the odd one out, explain. Circle.

A.frontalis, e; /sacralis, e; /simplex, icis; /occipitalis, e.

B.longus, a, um; /major. majus; /thyreoideus, a, um; /zygomaticus, a, um;

C.superior, ius; /impar, imparis; /simplex, icis; /teres, etis;

D.minor, minus; /inferior, ius; /thyreoideus, a, um; /anterior. ius

III. Choose the correct translation:

A.frontal bone

1/ osfrontalis

2/ ossisfrontalis

3/ osfrontalale

B. right knee

1/ genu sinister

2/ genusdextrum

3/ genudextrum

Дополнительным положительным моментом в предоставлении студентам-иностранцам рабочей тетради является существенное сокращение времени выполнения ими заданий и, как следствие, возможность отработки большего количества упражнений, что, в свою очередь, обязательно скажется и на качестве усвоения материала. Поскольку дисциплина “Латинский язык и основы медицинской терминологии” рассчитана на крайне небольшое количество часов, преподавателю бывает сложно пройти с иностранцами весь материал, который он обычно успевает отработать с отечественными студентами. Как показывает практика, иностранцы, привыкшие выполнять задания в готовых рабочих тетрадях, с неохотой и крайней неспешностью берутся за выписывание упражнений из книг.

В современной образовательной системе такой вид деятельности, как тестирование приобретает всеохватывающее влияние. Являясь заимствованием зарубежного опыта оценивания знаний и умений студентов, тестовые задания прочно укрепились в отечественных образовательных программах. Преимуществами тестирования, как правило, называют эффективное использование учебного времени, предоставление равных условий по времени и используемому материалу, возможность разделения учебного материала и деятельности студентов (пошаговость), контроль как знаний, умений, навыков студентов с одной стороны, так эффективность изложения учебного материала и его восприятие студентами и др. [2; 3; 5; 6]. Но хотелось бы отметить и обратную сторону такой системы контроля: в условиях тестирования снижается, на наш взгляд, возможность оценить глубину и прочность знаний. Поэтому нельзя исключать словесный контакт преподавателя и студента, т. е. устный опрос. Как показывает практика, именно этот вид контроля, наряду с проведением письменных работ, дает наиболее объективную оценку знаниям учащегося. Ведь

при выполнении тестов всегда присутствует фактор “угадывания”. Подобный “номер”, безусловно, не пройдет при устном опросе.

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели некоторые варианты решения проблем преподавания анатомической терминологии англоязычным студентам-медикам. Предложенный материал может быть использован для составления рабочих тетрадей по дисциплине “Латинский язык и основы медицинской терминологии”.

Список использованной литературы

1. Гайфуллина А. Г. Английский язык в качестве языка-посредника при обучении латинской медицинской терминологии / А. Г. Гайфуллина // III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23–25 мая 2006 г.) : труды и материалы : в 2 т. / Казан. гос. ун-т ; под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Г. А. Николаева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2006. – Т. 2. – С. 144–146.
2. Климова К. Використання контрольно-навчальних тестів у процесі проведення моніторингу якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів / К. Климова // Іноземна мова і література в школі. – 2009. – № 2 (73). – С. 46–50.
3. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование : научн.-теорет. пособ. / В. А. Коккота. – Москва : Высшая школа, 1989. – 127 с.
4. Логунов Т. А. Латинский язык как компонент усвоения английского: зарубежный опыт / Т. А. Логунов, Е. Ф. Филиппева // Сборник научных трудов Sworld : матер. Междунар. научно-практ. конфер. “Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте 2012”. – Одесса, 2012. – Вып. 2. – Т. 30. – С. 18–21.
5. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 520 с.
6. Фоломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 16–20.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2015.

Зана Л. Ю. До питання щодо проблем викладання анатомічної термінології англомовним студентам-медикам

Статтю присвячено вивченню проблеми викладання анатомічної термінології англомовним студентам-медикам. Акцентовано на темі “Система латинського прикметника” як одній з найскладніших тем для засвоєння. Продемонстровано варіанти використання таблиць для пояснення теми, запропоновано зразки тестових завдань для відпрацювання навичок перекладу.

Ключові слова: латинська мова, анатомічна термінологія, студенти-медики, англомовні студенти, тестові завдання.

Zana L. To a Question of Problems of Teaching Anatomical Terminology to English-Speaking Medical Students

Article is devoted to studying of a problem of teaching anatomical terminology to English-speaking medical students. The attention is focused on the subject “System of a Latin Adjective” as on one of the most difficult subjects for assimilation. Options of use of tables for a subject explanation are shown, samples of test tasks for translation practice are offered.

Regular use by students of these tables significantly simplifies the terms translation and promotes better digestion of material. In the pedagogical purposes it is reasonable to give to the students opportunity to use the tables during the lesson. But it is desirable to warn initially that use of the table is temporary. As practice shows, students try to master a subject more actively and to learn to use the scheme, and further they already not so often use them that significantly reduces control translations time.

In modern educational system such kind of activity as testing gets comprehensive influence. There is foreign experience of estimation of knowledge in Ukraine and became stronger in domestic educational programs. Advantages of testing, as a rule, are effective use of school hours, granting equal conditions on time and the used material, possibility of division of a training material and activity of students, control as knowledge, abilities, and skills of students on the one hand, so efficiency of a statement of a training material and its perception students, etc. Therefore it is impossible to exclude verbal contact of the teacher and student. As practice shows, this type of control, along with carrying out written works, gives the most objective assessment to knowledge of the pupil.

Key words: *Latin language, anatomical terminology, medical students, English-speaking students, test tasks.*

Л. І. ІВАНОВА

доктор педагогічних наук, професор
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова**АНАЛІЗ ЗАКОНОДАВЧОЇ БАЗИ СТАНОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ
РОБОТИ З УЧНЯМИ З ВІДХИЛЕННЯМИ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я**

Статтю присвячено аналізу основних державних документів, що сприяли становленню роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я у загальноосвітніх навчальних закладах України. Водночас аналіз нормативно-правових актів свідчить, що, попри всю прогресивність цих документів, для них все ще характерна суперечливість, а також неможливість практичного втілення низки положень.

Ключові слова: здоров'я, фізична культура, відхилення у стані здоров'я, учні з відхиленнями у стані здоров'я.

Аналіз науково-педагогічних і статистичних джерел вказує на стійку тенденцію зниження рівня здоров'я та фізичної підготовленості молоді України. Відповідно, з кожним роком зростає кількість учнів, що за станом здоров'я належать до спеціальних медичних груп.

На нашу думку, дуже важливим є розглянути державні документи, що вказують на становлення фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів із відхиленнями у стані здоров'я, оскільки, як зазначає І. Х. Турчик, “у більшості європейських країн завдання, які ставляться у процесі викладання фізичного виховання, зафіксовані в офіційних документах відповідальних національних, регіональних чи місцевих державних структур у сфері освіти та виховання” [6, с. 12].

Мета статті – проаналізувати основні державні документи, які мали значний вплив на становлення роботи у загальноосвітніх навчальних закладах України з учнями, що мають відхилення у стані здоров'я.

Проведення занять з учнями з відхиленнями здоров'я (тобто учнями, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи) було започатковано ще у радянські часи.

Серед перших заходів Радянської влади, після її перемоги у 1917 р., особливої значущості набуло введення у школах всеохоплюючого обов'язкового фізичного виховання та створення (у межах Державного Наркомату просвіти) відділу шкільної медицини та гігієни, перед яким стояло завдання нагляд за фізичним розвитком школярів, медичне обслуговування та організація харчування дітей, постановка фізичного виховання у школах [2; 5], а також розробка методичних матеріалів з гімнастики, екскурсій, прогулянок; складання програм курсів підготовки шкільних вчителів фізичної культури, організація лекцій для педагогів, лікарів та населення з питань фізичного виховання [2, с. 178].

При розробці системи фізичного виховання (вже на I Всеросійському з'їзді з фізичної культури у 1919 р.) у його структури було включено вікові

рівні, пов'язані з відомими на момент їх розробки віковими особливостями розвитку людини [3, с. 12].

Аналіз державних документів вказує на те, що в передвоєнні роки система фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах СРСР була насамперед спрямована на всебічну фізичну підготовку учнів, з метою підготовки їх до можливих військових дій, що пояснювалося напруженими міжнародними обставинами. І, хоча не було взято до уваги фізіологічно обґрунтовані розробки видатних науковців, які пропонували зовсім інший розвиток системи фізичного виховання у країні, подальший розвиток історії виправдовує воєнізацію фізичного виховання молодого покоління у довоєнні роки. При вирішенні питань охорони здоров'я населення (зокрема молоді) значну увагу приділено проведенню широких оздоровчих і санітарних заходів з метою запобігання захворюванням, серед яких значне місце займали фізична культура, розвиток лікарсько-педагогічного контролю за особами, які займаються фізичним вихованням та спортом.

Вперше встановлення посиленого медичного нагляду за учнями ослабленої групи (проведення їх медичного огляду не рідше ніж один раз на квартал з використанням методів функціональних досліджень та врахуванням реакції дітей на заняття фізичною культурою) передбачалося наказом Міністерства охорони здоров'я СРСР від 25 жовтня 1946 р. № 680.

З 1947 р. спільним наказом Міністерства охорони здоров'я УРСР Міністерства освіти УРСР від 18.01.1947 р. № 15/167 відновлено роботу кабінетів коригувальної гімнастики, які функціонували до війни; у поліклініках крупних міст організовано відділення фізичної культури; в усіх областях створено курси з коригувальної гімнастики для педіатрів; директорам шкіл наказано виділити приміщення для організації кабінетів коригувальної гімнастики, обладнати їх та забезпечити педагогічний нагляд за фізичним вихованням учнів (зокрема, нагляд за правильною поставою учнів під час занять).

Спільна Постанова ЦК ВКП (б) та Ради Міністрів СРСР “Про подальший розвиток фізкультури та спорту в СРСР” від 27.12.1948 р. вказувала на необхідність широкого впровадження в навчально-педагогічний процес фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня, створення груп лікувальної фізичної культури (для додаткових занять з фізично ослабленими дітьми та учнями, у яких виявлені порушення постави й початкова форма сколіозів).

У Методичному листі Міністерства просвіти СРСР про роботу з фізичного виховання у школі у 1952/53 навч. р., серед інших настанов подано основні вказівки щодо змісту та організації лікарського контролю в школі, планування та організації навчальних занять з фізичного виховання; вказано на необхідність при проведенні занять у 5–7 класах у основній частині уроку розподіляти клас на групи хлопчиків та дівчат, з якими проводити заняття окремо відповідно до програми, а у 8–10 класах шкіл із спільним

навчанням юнаків та дівчат уроки фізичного виховання проводити з ними окремо (із зазначенням, що кошти на оплату окремих занять передбачені відповідним бюджетом); шлося про необхідність підвищення програмних вимог і надано рекомендації щодо сприяння оволодінню учнями теоретичними знаннями з фізичного виховання; окреслено особливості занять з фізично ослабленими дітьми.

У період з 1959 по 1965 рік із залученням Академії педагогічних наук перероблено навчальні плани шкільного та позашкільного фізичного виховання [5, с. 315].

За наказом міністра охорони здоров'я СРСР від 17 липня 1962 р. № 360 школярів для занять фізичною культурою за навчальною програмою необхідно розподіляти (шкільному медичному персоналу) на три групи: основну, підготовчу й спеціальну.

Особливо важливе значення мав Наказ Міністра охорони здоров'я СРСР . “Про заходи щодо подальшого розвитку лікувальної фізичної культури та лікарського контролю за фізичним вихованням населення” від 09.11.1966 р. № 826, у якому, окрім інших настанов, констатовано, що в школах все ще велика кількість дітей, звільнених від занять фізичною культурою; недостатньо використовується фізичне виховання як засіб оздоровлення дітей спеціальної медичної групи; не для всіх дітей при відповідних показаннях проводять лікувальну та коригувальну гімнастику. У примітках зазначено, що в окремих випадках з явними порушеннями функції опорно-рухового апарату (паралічі, парези тощо) та значних порушеннях здоров'я, які перешкоджають груповим заняттям в умовах навчального закладу, учні направляються на заняття лікувальною фізичною культурою у лікувально-профілактичні заклади. У методичному листі Міністерства освіти УРСР цього ж року (1966) зазначено, що “основою навчального матеріалу для занять з фізкультури з учнями спеціальної медичної групи може бути діюча шкільна програма з фізичного виховання з певними змінами” [7].

У методичному листі 1967 р. щодо лікарського контролю за фізичним вихованням дітей [1] вказано, що учні, які за станом здоров'я належать до спеціальної групи, займаються за спеціальними навчальними програмами та підлягають диспансерному спостереженню в лікарсько-фізкультурних диспансерах, кабінетах лікарського контролю [1, с. 8].

У положенні “Про організацію занять з фізичної культури зі школярами віднесеними за станом здоров'я до спеціальної медичної групи”, затвердженому у 1970 р., наголошено на тому, що з дітьми та підлітками, які мають незначні відхилення у стані здоров'я, заняття з фізичної культури організують безпосередньо у школах; такі заняття планують розкладом і проводять до та після уроків із розрахунку 2-х разів на тиждень по 45 хвилин; відвідування таких занять учнями спеціальної медичної групи є обов'язковим; відповідальність за відвідуваність занять, що організовані для учнів спеціальної медичної групи, покладається на вчителя, який веде ці заняття, класного керівника та контролюється завучем та лікарем.

Відповідно до “Положення про лікарський контроль за особами, що займаються фізичною культурою й спортом”, затвердженого у 1977 р. до спеціальних медичних груп входять учні, які мають відхилення у стані здоров’я постійного або тимчасового характеру, що потребують обмеження фізичних навантажень і допущені до виконання навчальної та виробничої роботи.

Пункт 2.6.3. Державних вимог до системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді (затверджено Наказом Міністерства освіти України від 25.05.1998 р. № 188 та зареєстровано Міністерством юстиції України 7.08.1998 р. за № 500/2940) вже передбачав “створення в закладах освіти постійно діючих груп лікувальної фізичної культури і фізичної реабілітації та регулярне проведення з ними занять”.

В Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо вивчення шкільних дисциплін у 2006/2007 навч. р., зазначено: “Відхилення у розвитку організму дітей, що все частіше спостерігається протягом останніх років, погіршення стану їх здоров’я зумовлено, у тому числі, й недостатньою руховою активністю. Тому для дітей, що за станом здоров’я віднесені до спеціальних медичних груп, уроки фізичної культури є обов’язковими. Вони працюють за загальним планом уроку, але виконують вправи з посильним навантаженням і тільки ті, що їм не протипоказані. Окрім того, для учнів спеціальних медичних груп організують два додаткових заняття за спеціальною програмою. Ці заняття проводять спільно з учнями паралельних та наступних класів за рахунок сумарних годин варіативної частини Типових навчальних планів”; “систематичні заняття мають стати фактором загального оздоровлення організму учнів і передумовою переведення їх до підготовчої, а згодом і основної медичної групи. Формування медичних груп здійснюється на підставі поглиблених щорічних медичних оглядів учнів із затвердженням наказу директора школи”.

У 2009 р. введено в дію Інструкцію про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури, згідно з якою до підготовчої групи входять “діти в реабілітаційному періоді після випадку гострої захворюваності, що не потребує курсу лікувальної фізкультури, з середнім рівнем функціонально-резервних можливостей серцево-судинної системи”; а до спеціальної – діти, які мають “значні відхилення постійного чи тимчасового характеру в стані здоров’я, що не перешкоджають навчанню в школі, але протипоказані для занять фізичною культурою за навчальною програмою. Рівень функціонально-резервних можливостей: низький або нижче середнього” та “учні, які мають дефекти опорно-рухового апарату й не можуть займатися за загальною програмою”, при цьому “фізична підготовка проводиться за спеціальними програмами з урахуванням характеру та ступеня відхилень”, а також зазначено, що “заняття проводяться вчителем фізичної культури з наданням індивідуальних завдань безпосередньо на уроках”.

У Листі МОН України “Про вивчення базових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році” від 26.06.2015 р.

№ 1/9-305 вказано, що “до спеціальної медичної групи відносяться учні зі значними відхиленнями в стані здоров'я, фізичного розвитку і діяльності основних функціональних систем постійного або тимчасового характеру, що потребують суттєвого обмеження фізичного навантаження”.

Отже, аналіз сучасних нормативних документів вказує на те, що стан дітей, які належать до спеціальної медичної групи, змінився від “фізично ослаблених дітей та учнів, у яких виявлені порушення постави та початкова форма сколіозів” (яким рекомендовані додаткові заняття коригуючою гімнастикою) у післявоєнні роки; учнів з “незначними відхиленнями” (1970 р.), які займаються за навчальною програмою до “значних відхилень постійного чи тимчасового характеру в стані здоров'я, що не перешкоджають навчанню в школі, але протипоказані для занять фізичною культурою за навчальною програмою” (2009 р.), і вже навіть “потребують суттєвого обмеження фізичного навантаження” (Методичні рекомендації до 2015/16 н. р.). Окрім того, сучасні документи вказують на потребу занять на одному уроці з трьома окремими групами, кожна з яких має займатися за своєю програмою; зникла обов'язкова настанова про додаткові 2 години для цієї категорії учнів (а тільки “за наявності умов”), хоча з визначення вже зрозуміло, що з ними необхідно займатися вже лікувальною фізичною культурою; зникла відповідальність класного керівника, завуча та лікаря; рекомендована наповнюваність груп становить 12–15 учнів. При цьому нормативними документами передбачено, починаючи з 1-ого класу, розподіл учнів на групи за станом здоров'я, але не визначено, як вчителю фізичної культури під час уроку фізичної культури одночасно працювати за трьома різними програмами та відповідати за безпеку учнів; не визначено порядок та наповненість груп при вивченні фізичної культури, як це існує для інших предметів, і значно завищена кількість учнів у спеціальних медичних групах: “заняття з лікувальної фізкультури в загальноосвітніх санаторних школах (школах-інтернатах) проводяться за групами з кількістю учнів не менше 7 чоловік” [4, с. 214], “в спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах) проводяться за групами та індивідуально, наповнюваність груп 4–6 чоловік згідно з медичними показаннями учнів” [4, с. 214], “при поглибленому вивченні іноземної мови з 1-го класу – клас ділиться на групи з 8–10 чол. у кожній (не більше 3 груп)” [4, с. 214]. Різні варіанти нормативів поділу класу існують і для вивчення інших предметів, наприклад “практичних занять з інформатики з використанням комп'ютерів – на 2 групи, але не менше 8 учнів у групі” [4, с. 214] тощо.

За висновками науковців (Г. Л. Апанасенко, Е. Г. Булич, О. Д. Дубогай, І. В. Муравов, В. М. Мухін, В. С. Яз ловецький та ін.), головне, що відрізняє заняття фізичними вправами здорових підлітків та учнів спеціальних медичних груп – це забезпечення різного підходу до учнів відповідно до стану здоров'я. У спецмедгрупах, у свою чергу, необхідно забезпечувати різний підхід до учнів ще й відповідно до особливостей захворювання, тобто володіння різними методиками занять і знаннями особливос-

тей впливу фізичних вправ на організм хворої дитини, що вимагає диференційованого підходу до фізичного виховання учнів різних медичних груп, для чого необхідним є розмежування цих груп, а саме внесення відповідних доповнень у Нормативи наповнюваності щодо поділу класу на групи (зокрема при вивченні предмету “Фізична культура”, починаючи з першого класу).

Висновки. Таким чином, нормативно-правове забезпечення роботи з учнями, які за станом здоров’я належать до спеціальної медичної групи, є не лише цікавою, а й гранично важливою проблемою. Останніми роками прийнято низку нормативно-правових документів, що тільки підтверджують тенденцію до зниження здоров’я учнівської молоді України, оскільки у повоєнні роки виникла необхідність проведення занять з учнями спочатку корегуючою гімнастикою з подальшим переходом до проведення занять з лікувальної фізичної культури та потребують суттєвого обмеження фізичного навантаження, що не дають змоги виконувати навчальну програму (а не за “діючою шкільною програмою з фізичного виховання з деякими змінами”, як було у 1966 р.). Водночас аналіз нормативно-правових актів свідчить, що, попри всю прогресивність цих документів для них все ще характерна суперечливість, а також неможливість виконання низки положень.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в подальшому вдосконаленні правової бази забезпечення роботи з учнями, які за станом здоров’я належать до спеціальної медичної групи, приведення її у відповідність до сучасних вимог зміцнення здоров’я учнівської молоді, враховуючи, що всебічна турбота про здоров’я та фізичний розвиток молоді, від здоров’я якої залежить майбутнє країни, є одним з основних завдань держави у сфері освіти.

Список використаної літератури

1. Врачебный контроль за физическим воспитанием детей и подростков, отнесенных по состоянию здоровья к основной группе физической подготовки : методическое письмо / Главное управление лечебно-профилактической помощи детям и матерям, Центральный научно-исследовательский институт курортологии и физиотерапии Министерства здравоохранения СССР, Институт педиатрии АМН СССР, II Московский ордена Ленина медицинский институт им. Н. И. Пирогова Министерства здравоохранения СССР, Московский городской врачебно-физкультурный диспансер № 1. – Москва : Минздрав СССР, 1967. – 14 с.
2. Деметер Г. С. Начало развития советской физической культуры / История физической культуры и спорта : учебник для инст. физ. культ. / под ред. В. В. Столбова. – Раздел V. – Гл. 13. – Москва : Физкультура и спорт, 1983. – С. 176–192.
3. Зайцева В. Давайте учитывать группу здоровья / Валентина Зайцева // Здоровье детей. – 2006. – № 3 (1-15.02). – С. 12–14.
4. Книга вчителя фізичної культури: довідкові матеріали для організації роботи вчителя / упор. С. І. Операйло, А. І. Ільченко, В. М. Єрмолова, Л. І. Іванова. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 464 с. – (Нормативні документи Міністерства освіти і науки України).
5. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта (перевод с венгерского) / под общей ред. В. В. Столбова. – Москва : Радуга, 1982. – 399 с.
6. Турчик І. Х. Фізичне виховання і спорт у шкільній освіті Англії : дис. ... канд. наук з фіз. вих. і сп. / Ірина Хосенівна Турчик. – Львів, 2005. – 172 с.

7. Язловецький В. С. Лікувальна та коригувальна гимнастика в школі : методичний лист / В. С. Язловецький / відділ фізичного виховання Міністерства освіти УРСР. – Київ : Радянська школа, 1966. – 54 с.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2015.

Иванова Л. И. Анализ законодательной базы становления в Украине работы с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья

Статья посвящена анализу основных государственных документов, способствовавших становлению работы с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья в общеобразовательных учебных заведениях Украины. Вместе с тем, анализ нормативно-правовых актов свидетельствует о том, что, несмотря на всю прогрессивность этих документов, для них все еще характерна противоречивость, а также невозможность практического воплощения ряда положений.

Ключевые слова: *здоровье, физическая культура, отклонения в состоянии здоровья, ученики с отклонениями в состоянии здоровья.*

Ivanova L. An Analysis of the Legal Framework of Formation in Ukraine Working with Students with Disabilities in Health

This article analyzes the main public documents that contributed to the formation of working with students with disabilities in the state of health in secondary schools of Ukraine.

Regulatory support work with the students, who for health reasons related to special medical group, is not only interesting, but also a very important issue. In recent years, it adopted a series of legal documents which only confirm the downward trend in the health of students in Ukraine. After the war, it became necessary to conduct classes with student's first corrective gymnastics with a subsequent transition to Teach medical physical culture. For these students require a significant limitation of physical activity as well as the state of health does not allow them to fulfill the curriculum (rather than "the current school curriculum in physical education with some changes", as it was in 1966).

According to the researchers, the main thing that distinguishes physical exercise healthy adolescents and students of special medical groups - is to ensure a different approach to students, depending on health. In the special medical groups is necessary to provide a different approach to students, depending on the particular disease that requires a differentiated approach to physical education students from different medical groups for which it is necessary to distinguish these groups, namely making appropriate additions in norms filling in Divide the class into groups (in particular in the study of the subject "physical culture" from the first class).

However, analysis of legal acts shows that, despite the progressive nature of these documents are still characterized by inconsistency, and inability to enforce a number of provisions. Improving the work with the students of special medical groups is possible if to bring the regulatory framework in line with modern requirements of health promotion for students.

Prospects for further research we see further improvement in the legal framework providing work with students who for health reasons belong to special medical group, bringing it in line with modern requirements of health promotion students, given that comprehensive health care and physical development of young people whose health depends on the country's future is one of the main tasks of the state in education.

Key words: *health, physical education, variations in health status, students with disabilities in health.*

УДК 378

С. С. ІЗБАШ

кандидат педагогічних наук, доцент

Т. Ф. БЄЛЬЧЕВА

кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення дефініцій “компетенція”, “компетентність”, “ключова компетентність”. Визначено й охарактеризовано ключові компетенції, що лежать в основі професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: компетенція, компетентність, ключова компетентність.

Компетентнісний підхід увійшов у систему освіти у зв'язку зі зміною української освітньої парадигми включенням України в Болонський процес, що, у свою чергу, зумовлено загальною тенденцією інтеграції та глобалізації світової економіки. Компетентнісний підхід в освіті розглядають як поступову переорієнтацію освітньої парадигми з передачі знань і формування умінь і навичок на створення умов для оволодіння тими, хто навчається комплексом компетенцій, які визначають їх потенціал, здатність до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, економічного та інформаційно-комунікаційного простору. Особливо актуальною для педагогіки вищої школи постає завдання побудови освітнього процесу за державними освітніми стандартами й компетенціями. У зв'язку з цим проблема формування ключових і професійних компетентностей у майбутніх учителів залишається однією з актуальних.

Теорія компетентнісного підходу, що виникла наприкінці 1960-х – на початку 1970-х рр. за кордоном, а наприкінці 1980-х рр. знайшла відображення у радянській літературі. Дослідженню компетентнісного підходу в освіті присвячено прці багатьох російських і зарубіжних педагогів і психологів: В. Болотова, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, Л. Петровської, Дж. Равена, В. Серикова, Н. Тализіної, М. Холодної, Н. Хомського, А. Хуторського, Т. Gibert, G. Hamel, С. Prahalad та ін.

У сучасній педагогіці різні аспекти проблеми формування компетентності стали предметом дослідження А. Богуш, І. Бондаренко, А. Бодальова, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльової, Л. Карпової, Н. Кічук, С. Козак, З. Курлянд, М. Левківського, А. Линенко, Г. Мельниченко, О. Пометун, Л. Пуховської, О. Савченко, Н. Сасенко, С. Сисоєвої, Л. Шевчук та ін.

Сьогодні цей підхід активно досліджується й розвивається у працях українських учених. Формування ключових компетентностей у майбутніх учителів висвітлюють: С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності).

Аналіз наукової літератури з проблеми компетентнісного підходу дає змогу констатувати, що впроваджені в педагогіку терміни “компетенція” і “компетентність”, “ключові компетенції”, “загальні компетенції”, “професійні компетенції” досі трактують неоднозначно, існують різні думки авторів щодо класифікації і видів компетенцій. Не визначено не тільки зміст понять “компетенція” і “компетентність”, а й їх співвідношення між собою: поняття можуть нести однакове змістове навантаження, а можуть мати різне значення. З огляду на це, спробуємо узагальнити накопичений досвід з цієї проблеми й з’ясувати сутність зазначених понять.

Мета статті – з’ясувати сутність понять “компетентність”, “компетенція”, “ключова компетентність” та відокремити й охарактеризувати ключові компетенції, які забезпечують ядро професійної підготовки майбутніх педагогів.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки не існує точного визначення понять “компетентність” і “компетенція”. Різні вчені висувають свої гіпотези з цього питання, спробуємо викласти декілька таких гіпотез.

Закон України “Про вищу освіту” компетентність визначається як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [3, с. 10].

На думку В. М. Введенського, компетентність – це певна особистісна характеристика, а компетенція – сукупність конкретних професійних чи функціональних характеристик [2, с. 51].

А. В. Хуторської зазначає, що компетенція – це сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, яку задають щодо певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної продуктивної діяльності. Компетентність – володіння, людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [9, с. 60].

За Е. Ф. Зеєром компетентність – це цілісна й систематизована сукупність узагальнених знань, а компетенція – узагальнений спосіб дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності, тобто здатність людини на практиці реалізовувати свою компетентність [4, с. 25].

Українські вчені, досліджуючи поняття компетентності, пропонують різні трактовки, але найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення компетентності як “сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію” [8, с. 149].

Аналіз літературних джерел дає змогу визначити, що компетентність – це загальна здатність і готовність особистості до діяльності, засновані на знаннях, вміннях і досвіді, набутих у процесі навчання, а компетенція – вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері.

Поняття “ключові компетентності” введено у науковий ужиток на початку 90-х рр. ХХ ст. Основна роль у розробці проблем ключових компетентності належить міжнародним організаціям, адже саме вони спробували узагальнити доробок педагогів із різних країн світу. Так, експерти міжнародної комісії Ради Європи ключовою компетентністю вважають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, а також комплекс цінностей особистості, знань і навичок. Вони пропонують об’єднати ключові компетентності, якими мають володіти молоді європейці, у соціальні, мотиваційні, функціональні напрями та віднести до них політичні й соціальні; компетентності, пов’язані з життям у багатокультурному інформаційному суспільстві; компетентності, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням; здатність вчитися протягом життя.

Українські педагоги визнають ключову компетентність суб’єктивною категорією, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати у широкій сфері діяльності людини. Так, О. І. Пометун визначає ключові компетентності як “здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми” [1, с. 52]. О. В. Овчарук зазначає, що ключові компетентності – це багатовимірні утворення, що належать до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціально структурованим комплексом якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер [6, с. 93]. На думку дослідниці, ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізованими у комплексі знань, умінь, навичок, цінностей і відносин за навчальними галузями та життєвими сферами особистості. О. В. Овчарук подає узагальнену класифікацію ключових компетентностей за трьома основними блоками:

– соціальні компетентності, пов’язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості та репрезентованою здатністю до співпраці;

– мотиваційні компетентності, які відбивають внутрішню мотивацію, інтереси, індивідуальний вибір особистості;

– функціональні компетентності, що відображають сферу знань, уміння оперувати науковими знаннями і фактичним матеріалом [6, с. 64].

Координаційна рада навчально-методичних об'єднань та науково-методичних рад вищої школи визначає, що компетенції розподіляються на 2 групи:

– загальнокультурні або ключові (універсальні, надпредметні), які менш жорстко прив'язані до об'єкта й предмета праці;

– Професійні (предметно-специфічні, предметно-спеціалізовані) відображають професійну кваліфікацію і розрізняються за різними напрямками підготовки (спеціальностями).

В. А. Зимня, розглядаючи питання про трактування ключових компетенцій, формулює 10 основних видів, розділяючи їх на три групи:

1. Компетенції, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування:

– компетенції здоров'язбереження: знання та дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки шкідливих звичок; знання та дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізична культура людини;

– компетенції ціннісно-сислової орієнтації у світі: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика), науки; виробництва; історії цивілізацій, власної країни; релігії;

– компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення збільшення накопичених знань;

– компетенції громадянськості: знання і дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода і відповідальність, впевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави;

– компетенції самовдосконалення, саморегулювання, особистісної та предметної рефлексії; сенс життя; професійний розвиток; мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. Компетенції щодо соціальної взаємодії людини і соціальної сфери:

– компетенції соціальної взаємодії: з суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, розв'язання конфліктів, співробітництво, толерантність, повага і розуміння інших людей (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;

– компетенції у спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету; крос-культурний аналіз спілкування; ділова переписка; діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції щодо діяльності людини:

– компетенція пізнавальної діяльності: постановка й вирішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації; продуктивне й репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

– компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація у різних видах діяльності;

– компетенції інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації, мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння інтернет-технологіями [5, с. 36].

А. В. Хуторської пропонує сім ключових компетенцій: ціннісно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова та компетенція особистісного самовдосконалення [9, с. 61].

На нашу думку, в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів важливо сформувати наступні ключові компетенції:

1. Ціннісно-сміслова компетенція (забезпечує механізм самовизначення). Цю компетенцію забезпечують знання: методології і теорії навчального пізнання, усвідомлення значення мети та цілеутворення в педагогічній діяльності, умов досягнення вчителем педагогічних цілей, а також уміння: самовизначення своєї соціальної ролі, здійснювати дидактичне цілепокладання, діагностувати та прогнозувати ефективність своєї діяльності та діяльності учнів відповідно до рівня їхнього розвитку та обізнаності, відбирати та складати завдання, які сприяють формуванню ціннісних орієнтацій школярів, співвідносити цілі з отриманим результатом та робити висновки, оперативно змінювати та ставити нові цілі в складних навчальних ситуаціях, навчати дітей визначати цілі власної діяльності.

2. Загальнокультурна (забезпечує механізм оволодіння пізнавальним процесом та досвідом діяльності). Важливо, щоб студент оволодів комплексом міждисциплінарних теоретичних знань, які забезпечують навчально-виховний процес, зміст освіти, інтеграцію власних предметних, суспільних, природознавчих, математичних, психологічних, педагогічних, методичних, культурологічних знань; набув умінь створювати власну програму професійного самовдосконалення, співвідносити теоретичні знання з власним життєвим та професійним досвідом і досвідом учнів; створювати атмосферу партнерства в процесі роботи; активізувати та стимулювати пізнавальні інтереси учнів за допомогою цікавих завдань; переконливо та доступно викладати навчальну інформацію; виявляти суперечить у навчальному процесі та ставити перед учнями завдання з метою їх подолання; передбачати наслідки своїх дій, раціонально використовувати навчальний час.

3. Навчально-пізнавальна (забезпечує самостійну пізнавальну діяльність і організацію студентів). Майбутнім учителям необхідно набути знання способів цілевизначення, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності та комплекс знань у обраній сфері. Сформувати уміння складати навчально-пізнавальні завдання з різних предметів, проектувати зміст навчання учнів через постанову задач та завдань; відбирати ілюстративний, художній, музичний матеріал до навчально-пізнавальних завдань; класифікувати завдання відповідно до мети діяльності.

4. Інформаційна компетенція передбачає усвідомлення джерел і сучасних технологій отримання й обробки інформації та набуття уміння працювати з книгами, аналізувати інформацію завдань підручників, здійснювати пошук інформації включно з використанням сучасних інформаційних технологій для створення педагогічних проектів (програма “Intel”), оперативно застосовувати інформацію в практичній діяльності із складання завдань, аналізувати інформацію засобів масової інформації, співставляти отриману інформацію з педагогічною та життєвою ситуацією [7, с. 11].

Отже, формування ключових компетентностей майбутніх учителів можна вважати одним із головних завдань сучасної вищої педагогічної освіти.

Висновки. Аналіз наукових публікацій останніх років свідчить про те, що поруч з поняттям “компетентність” вчені використовують і таке поняття, як “компетенція”. І якщо компетенція – це певна відчужена, наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, то компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності й включає особисте ставлення до предмета й продукту діяльності; це загальна властивість особистості як професіонала, здатність і готовність особистості до діяльності, засновані на знаннях, уміннях і досвіді, набуті у процесі навчання. Орієнтуючись на теорію ключових компетентностей та міждисциплінарний підхід, зазначимо, що в підготовці майбутніх вчителів відбувається формування ціннісно-сислової, загальнокультурної, навчально-пізнавальної та інформаційної ключових компетенцій.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в поглибленому дослідженні процесу формування професійних компетенцій майбутніх учителів у межах суб’єкт-суб’єктної моделі організації навчального процесу, що сприятиме розвитку гармонійної висококомпетентної особистості вчителя – творчого професіонала.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, І. Л. Погоріла, О. І. Пометун. – Київ : Плеяди, 2005. – 120 с.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Про вищу освіту : Закон України // Голос України. – 2014. – № 148. – С. 9–19.
4. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42. – Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>.
6. 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.
7. Основи педагогічної майстерності : навч.-метод. матер. та завдання до практичних занять і самостійної роботи студентів / укл.: Т. Ф. Бельчева, С. С. Ізбаш. – Мелітополь : МДПУ, 2014. – 49 с.
8. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – С. 149.

9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2015.

Избаш С. С., Бельчева Т. Ф. К вопросу о формировании ключевых компетенций будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

В статье проанализированы современные подходы к определению дефиниций “компетенция”, “компетентность”, “ключевая компетентность”. Определены и охарактеризованы ключевые компетенции, которые лежат в основе профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, ключевая компетентность.

Izbash S., Babicheva T. On the Formation of the Key Competencies of future Teachers in the Course of Vocational Training

In the article analyzes modern approaches to the definition of “competence”, “competency”, “core competence”. Identified and characterized core competencies that underpin the professional preparation of future teachers.

Forming core competences of future teachers can be considered as one of the main tasks of modern higher pedagogical education. Installed that along with the term “competence” scientists use the term “competency”. And if competency is some aloof, given the requirement of knowledge and experience in a particular field, the competence is the possession of competency that manifests itself in effective activity and includes personal attitude to the subject and product of their activities; this is a General personality trait as a professional, the ability and willingness of the individual to activity based on knowledge, skills and experience which are acquired in the learning process. Focusing on the theory of core competences and interdisciplinary approach, the authors prove that in the preparation of future teachers is formation of value-semantic (provides a mechanism for self-determination), General cultural (provides a mechanism for mastering the learning process and experience), educational (provides independent cognitive activity and organization of students) and information core competencies (awareness of the sources and modern technologies of obtaining and processing information and acquisition of skills to search for information using modern information technologies, to analyze information from textbooks).

The authors have summarized accumulated in the scientific literature, the experience of studying the problem and figured out the essence of these definitions.

Key words: competence, competency, core competence.

УДК 372.2:811.161.2'246.2

Л. І. КАЗАНЦЕВАдоктор педагогічних наук, доцент, директор
інститут соціально-педагогічного та корекційної освіти**ПРИНЦИП СВІДОМОГО ЗАСВОЄННЯ МОВНИХ ЯВИЩ
ЯК ЗАСАДНИЧИЙ У НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОМОВНИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

У статті висвітлено технологію навчання дітей дошкільного віку української мови як другої (державної) з опорою на базовий принцип – свідомого засвоєння мовних явищ, який реалізується через прийоми зіставлення і порівняння явищ двох мов, що забезпечує усвідомлення їхніх диференційних і спільних ознак; опору на рідну мову, набутий мовний і мовленнєвий досвід та організовану транспозицію; широке використання засобів запобігання й гальмування впливу міжмовної інтерференції; оптимального співвідношення мовної теорії та мовленнєвої практики.

Запропоновано стратегічні підходи й тактичний інструментарій навчання другої мови з урахуванням близькості української та російської мов. Принципова схожість мовних явищ і структур вимагає широкої опори на рідну мову мовців, зумовлює необхідність постійного врахування спільного, подібного, розбіжного й протилежного, що знайшло відображення в методичних (прихованих) та відкритих зіставленнях, систематичних корекціях рідномовних навичок на основі виявленої і усвідомленої диференційної ознаки. Принцип свідомого засвоєння мови реалізовувався через використання інтелектуальних прийомів, які й забезпечували усвідомлену транспозицію і запобігали міжмовним змішуванням.

Ключові слова: *принцип свідомого засвоєння мови, осмислене зіставлення, транспозиція, гальмування інтерференції, мовні знання, мовленнєвий досвід, інтелектуальні прийоми.*

Ефективність процесу навчання дітей дошкільного віку української мови й розвитку комунікативного українського мовлення залежить від того, наскільки у змісті та методиці буде враховано схожість і відмінність рідної й української мови, від питомої ваги функціонування української мови в освітньому процесі дошкільного закладу, від наявності зовнішніх і внутрішніх стимулів навчання, якісного методичного супроводу навчання. Розвиток комунікативного мовлення дошкільників в умовах паралельного засвоєння близькості мов потребує оптимізації процесу навчання з урахуванням принципово відмінних психолінгвістичних механізмів опанування рідної і нерідної мов. Удосконаленню процесу засвоєння нерідної мови має слугувати свідомо-імітативна схема побудови навчання.

Забезпечення принципу свідомого засвоєння мовних явищ під час опанування української мови ґрунтується на загальнотеоретичних положеннях психології, психолінгвістики й лінгводидактики в галузі навчання нерідних (іноземних) мов. Дослідження психолінгвістики (Б. Баєв, М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Негневицька, К. Протасова, І. Румянцева, Т. Ушакова, О. Шахнарович) і психології (А. Алхазішвілі, В. Артемов, Б. Беляєв, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Імедадзе, Є. Соботович, Ф. Со-

хін та ін.) звертають увагу на відмінні за психологічними механізмами шляхи засвоєння рідної й нерідної мов. Рідна мова засвоюється через природне наслідування, інтуїтивно, чому сприяє соціолінгвістичне оточення. Рідна, первинна мова засвоюється як єдино можливий засіб спілкування і пізнання світу. Засвоєння другої мови не пов'язується з життєвою потребою мовців, не стимулюється внутрішньою мотивацією для спілкування і, що важливо, спирається і відчуває на собі вплив уже сформованих рідномовних компетенцій. Таким чином, сучасне розуміння ефективних шляхів навчання другої мови має відбуватися з урахуванням положень теорії мовленнєвої діяльності, вчення про мову як засіб спілкування і пізнання, психолінгвістичних механізмів мовленнєвої комунікації, концепцію поетапного формування вищих психічних функцій.

Відповідно до вищезазначеного стає зрозумілим, що процес навчання другої (нерідної) мови не може відбуватися без урахування того, що у мовців уже сформована вербальна система, яку вони використовують як засіб спілкування і пізнання. Контакткування з новою мовною системою змушує мовця постійно звертатися до знайомої мови й несвідомо порівнювати, зіставляти мовні засоби, здогадуючись про їх значення або намагаючись відтворити. Л. Щерба влучно зазначав, що рідну мову можна викинути з навчального процесу, але її не можна викинути із голів учнів. Тож, краще стихійні процеси зіставлення явищ рідної і нерідної мови на етапі їх засвоєння пустити в кероване русло. Таким чином, навчання другої (нерідної) мови повинно відбуватися свідомим шляхом, що передбачає, по-перше, опору на знання, вміння, навички, здібності, мовне й мовленнєве чуття, мовленнєвий досвід, набуті в першій мові. По-друге, механізм свідомого засвоєння другої мови має спрямовуватися на активізацію осмислених позитивних перенесень знань і навичок (транспозиції) та контрольоване гальмування негативних впливів із боку стереотипів рідної мови на процес використання нерідної (інтерференції). По-третє, свідоме засвоєння мови передбачає оптимальний синтез теоретичних знань та практичних умінь і навичок в оволодінні мовленням, що ґрунтується на концептуальному положенні про роль і місце мислення та свідомості в навчанні.

У лінгводидактиці глибоко вивчені питання свідомого засвоєння другої мови з опорою на рідну мову мовців. Вченими (О. Біляєв, А. Богуш, Л. Булаховський, Є. Голобородько, Г. Коваль, Н. Пашковська, А. Супрун, М. Успенський, Г. Чередниченко, М. Шанський, Л. Щерба та ін.) запропоновано зіставний підхід у навчанні другої мови, коли діти під керівництвом педагога зіставляють явища рідної й мови, що вивчається, для більш глибокого проникнення в їх структури. Особливе значення зіставлення як концептуальний підхід має під час паралельного засвоєння споріднених мов. Він передбачає осмислене з'ясування лінгвістичних і комунікативних явищ двох мов.

Принцип свідомості у методиці навчання мови виконує засадничу функцію. У навчання нерідної (іноземної) мови він набув кількох інтер-

претацій. По-перше, принцип свідомості реалізується у свідомому, тобто осмисленому зіставленні дітьми рідної і мови, що вивчають, для більш глибокого проникнення в їх структури (О. Бистрова, А. Богуш, О. Бугайчук, Л. Вознюк, Г. Коваль, Н. Пашковська, Г. Ратинський, І. Рахманов, Г. Чередниченко, Л. Щерба). Особливе значення принцип свідомості має під час паралельного засвоєння близькоспоріднених мов. Він передбачає не лише осмислене з'ясування сенсу засвоюваних явищ, а й розуміння того, як ці явища співвідносяться в системах двох близькоспоріднених мов. Забезпечення свідомості має відбуватися за допомогою спеціальної організації мовленнєвої діяльності (порівнянь і зіставлень), яка передбачає взаємозв'язок уявлень з другої мови з уже набутими знаннями з рідної мови; побудову матеріалу, що вивчається, в суворому логічному плані на основі порівняльного аналізу фактів однієї і другої мов; залучення дітей до самостійного осмислення мовних явищ та обґрунтування висновків [1; 2; 3]. По-друге, принцип свідомості – це знання теорії мови і вміння застосувати її на практиці. Така інтерпретація принципу свідомості пропонувалася вченими Б. Беляєвим, Н. Пашковською, Г. Чередниченко, А. Шкляєвою. У цьому аспекті принцип свідомості розуміється як необхідність ознайомлення мовців із правилами мови і до осмисленого їх застосування. Діти дошкільного віку засвоюють будь-то рідну, будь-то другу мову практично без знання лінгвістичних правил, але постійно здійснювана в процесі мовленнєвої діяльності складна аналітико-синтетична діяльність із мовними засобами дає їм змогу виробити певний мовний кодекс, яким дитина керується, перебуваючи у межах того або того мовного коду [2; 3; 5]. По-третє, принцип свідомості мусить спрямовувати навчальний процес на формування готовності мовця користуватися виучуваною мовою без участі рідної мови (Ю. Пассов, Й. Паужа, Г. Ратинський). Чим більш досконаліми є навички мовця з другої мови, тим більш незалежним від рідної мови стає процес засвоєння цієї другої мови.

Мета статті – на основі вищезазначених наукових позицій щодо принципів підходів до визначення основних шляхів навчання нерідної мови висвітлити розроблену й апробовану технологію навчання української мови дітей дошкільного віку з переважно російськомовним типом спілкування з опорою на один з провідних загальнометодичних принципів – принципу свідомого засвоєння мови.

Навчанні дошкільників української мови як другої передбачало спеціально організовану усвідомлену аналітико-синтетичну діяльність у формі прийомів порівнянь і зіставлень, яка встановлювала усвідомлені зв'язки між уявленнями дітей з другої мови з уже набутими знаннями в рідній мові. Дітей активно залучали до перцептивної діяльності (сприймати на слух засоби двох мов, вслухатися й виленовувати диференційні елементи мовних одиниць) та інтелектуальної (самостійно осмислювати мовні явища, називати їх відмінні ознаки, обґрунтовувати висновки, здійснювати пере-

несення ознаки мовного явища на основі узагальнення на подібні явища певного класу чи групи).

Процес свідомого засвоєння української мови мав забезпечити осмислене застосування мовних знань на практиці. Свідомий шлях навчання мови в цій площині забезпечувався оптимальним співвідношенням між знаннями з мови та мовними й мовленнєвими вправами. При цьому бралося до уваги, що знання з мови мали прикладний характер, вони були необхідними як перша сходинка у формуванні комунікативних умінь та навичок. Відомо, що дітям дошкільного віку доступні такі елементарні лінгвістичні поняття, як слово, звук, речення (А. Арушанова, К. Крутій, Н. Маковецька, О. Струніна, О. Ушакова, Ф. Сохін та ін.). Для пояснень і унаочнення відмінностей в еквівалентних мовних явищах двох мов використано термінологію в таких межах: “на початку, в кінці, в середині слова (речення)”, “звук”, “приголосний”, “голосний”, “дзвінкий”, “глухий”, “твердий”, “м’який”, “разом”, “окремо”, “довге речення”, “коротке речення”. Після пояснень, порівнянь і прямих зіставлень, коли були сформовані елементарні уявлення про мовні явища другої мови у зіставленні з відповідними явищами рідної мови, дітей залучали до застосування мовних знань. Використання знань у мовних вправах на початку формування уміння було необхідним щаблем, але поступово компонент свідомого застосування знань згортався, втрачав свою актуальність, оскільки навичка автоматизувалася в мовленнєвих вправах, а отже, переставала контролюватися свідомістю і співвідноситися із конкретним мовним знанням. У процесі навчання старших дошкільників української мови було визначено оптимальне співвідношення між мовними вправами, спрямованими на закріплення одержаних знань, мовленнєвими, які призначалися для формування навичок неусвідомленого використання одержаних знань у мовленні, та комунікативно-мовленнєвими, в яких на самостійно-творчому рівні автоматизувалися вміння здійснювати мовленнєву діяльність у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Наступним кроком у формуванні вмінь стали мовленнєві вправи імітаційного, аналітичного, підстановчого характеру, що було особливо актуальним для розвитку близькоспорідненої двомовності, коли знання з другої мови мали певні відмінності порівняно з уже набутими, піддавалися корекції й обов’язково закріплювались у мовленнєвих вправах, які передбачали свідоме застосування знань (Н. Дьоміна, К. Закір’янов, Н. Пашковська, Н. Месяць, М. Пентилюк, Н. Притулик, В. Трунова, О. Хорошковська). Подальший крок був відповідальним за формування мовленнєвих навичок, їх автоматизацію і розвиток вторинних умінь, коли правила, знання з мови використовувалися поза участі свідомого контролю, несвідомо, а свідомість мовця спрямовувалася лише на зміст висловлювання. На цьому етапі для формування навичок важливими були конструктивні й трансформаційні вправи. Мовленнєво-комунікативні вправи вдосконалювали мовленнєві вміння і переважно спрямовувалися на розвиток умінь творчо використовувати засвоєні мовні засоби з комунікативною метою.

Усвідомлене засвоєння мови також спрямовувало навчальний процес на формування готовності мовця користуватися другою мовою без участі рідної (Г. Ведель, Ю. Пассов, Г. Ратинський). У цьому простежувався діалектичний зв'язок між необхідністю спиратися на знання і навички рідної мови та намаганням прийти в результаті засвоєння другої мови до повної відмови й повної незалежності від першої, рідної мови. Доведено, що засвоєння нерідної мови відбувається набагато ефективніше [2], якщо мовець постійно контролює себе, повсякчасно здійснює зіставлення засобів двох мов, утримує в пам'яті знання диференційних ознак мов, і рухається від суворого свідомого контролювання й послуговування знаннями – до автоматизованого, несвідомого, інтуїтивного користування другою мовою.

Висновки. Отже, процес засвоєння другої мови в навчально-розвивальному середовищі вибудовувався принципово іншим, протилежним шляхом від того, як це відбувається з опануванням рідної мови. І в цьому засаднича роль належить свідомому способу засвоєння нерідної мови. Опанування засобів української мови відбувалося на основі свідомої аналітико-синтетичної діяльності, постійного поелементного порівняння, зіставлення з еквівалентними засобами рідної мови й утримування у свідомості виявлених диференційних ознак. Цей етап контрольованої свідомістю діяльності сприяв поступовому виробленню особливої здібності – міжмовного чуття, яка дала змогу не змішувати засоби двох мов і утримуватися мовцю в межах однієї мовної системи. У процесі навчання повною мірою відбилася одна із закономірностей набуття білінгвізму: чим краще мовець знав другу мову, тим більше він віддалявся від прямої участі в мовленнєвій діяльності рідної мови.

Таким чином, загальнодидактичний принцип свідомості, що набув багатозначності в методиці навчання нерідних мов, і вплинув на визначення однієї з провідних умов навчання нерідної мови – свідомого засвоєння мовних явищ, посідає центральну позицію в методиці навчання дітей дошкільного віку з переважно російськомовним типом спілкування українською мовою як державною (другою).

Список використаної літератури

1. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / Алла Михайлівна Богуш. – 2-ге вид. – Київ : Слово, 2008. – 440 с.
2. Богуш А. М. Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. М. Богуш. – Москва, 1985. – 52 с.
3. Пашковская Н. А. Лингводидактические основы обучения русскому языку: пособ. для учителя / Н. А. Пашковская. – Київ : Радянська школа, 1990. – 192 с.
4. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования : монография / Е. Ф. Соботович. – Київ : ІЗМН, 1997. – 44 с.
5. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: избр. труды / Ф. А. Сохин. – Москва ; Воронеж : Изд-во Московского психол.-соц. ин-та : МОДЭК, 2002. – 224 с.
6. Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку : учеб. пособ. / А. В. Текучев. – Москва : Педагогика, 1980. – 232 с.

Стаття надійшла до редакції 07.10.2015.

Казанцева Л. И. Принцип осознанного усвоения языковых явлений как основополагающий в обучении русскоязычных дошкольников украинскому языку

В статье освещена технология обучения детей дошкольного возраста украинскому языку как второму (государственному) с опорой на базовый принцип – сознательного усвоения языковых явлений, который реализуется с помощью приемов сопоставления и сравнения явлений двух языков, обеспечивающих осознание их дифференциальных и общих признаков; опору на родной язык, приобретенный языковой и речевой опыт, а также организованную транспозицию; широкое использование средств предупреждения и торможения влияния межъязыковой интерференции; оптимального соотношения языковой теории и речевой практики.

Предложены стратегические подходы и тактический инструментарий обучения второму языку с учетом близкородственности украинского и русского языков. Принципиальная схожесть языковых явлений требует широкой опоры на родной язык говорящих, требует постоянного учета общего, подобного, различного и противоположного, что находит отражение в методических (скрытых) и открытых сопоставлениях, систематических коррекциях навыков родного языка, на основе выявленных и осознанных дифференциальных признаков. Принцип сознательного усвоения языка реализован через интеллектуальные приемы, обеспечившие осознанную транспозицию и предупреждение межъязыковых смешений.

Ключевые слова: принцип сознательного усвоения языка, осмысленное сопоставление, транспозиция, торможение интерференции, языковые знания, речевой опыт, интеллектуальные приемы.

Kazantceva L. Principle of Conscious Mastering Language Phenomena as the Fundamental one within the Teaching Ukrainian Language (Teaching of Russian-speaking Preschoolers)

Article deals with the demand of organization of preschool children's education of Ukrainian (second) language as the conscious process of gaining new language system. It takes place though the contrasting of language phenomena of two languages and understanding of their differential and common features; base on the native language, speech and language experience and providing of the organized transposition and avoiding of negative influences of inter-language interferential, optimal correlation of language theory and language practice.

Considering principle of consciousness and condition of providing of conscious teaching of Ukrainian language there was worked out and proved the methodic system and lingua-didactic model of teaching pupils of elder preschool age Ukrainian language in conditions of multicultural environment of southern-eastern region of Ukraine. There are proposed basic approaches as the strategy of teaching and also there were presented methods, didactic means as the tactical instrument which had been take into account: closeness of Ukrainian and Russian languages; similarity of their structures at all language levels; certain differences of these two languages. This grounded the necessity of considering common, similar, difference and opposite which was reflected in methodic (hidden) and open comparisons, systematic corrections of native skills on the basis of revealed and conscious differential feature. Special analysis was given to all different phenomena with the help of using of intellectual means which provided the conscious transposition and avoiding of negative inter-language mixing. Observations of language phenomena, analysis, comparison, determination of common and differential features provided the generalization and fixing of notions (by children) about the language as certain models. Depending on these models language actions take place in another language. This stage of mastering non-native language was considered as the necessary step which provided the union of language theory and practice. The process of working out, strengthening of skills was provided by the developed system of language, speech and communicative-speech exercises (imitative, fill-in, constructive, transformational), word, didactic, role games, communicative situations.

Key words: principle of conscious mastering language, conscious contrasting, transposition, pausing of interferention, language knowledge, speech experience, intellectual methods.

УДК 371.134(410)(045)

Т. В. КАРАКАТСАНІС

доцент

Комунальний заклад “Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти”
Запорізької обласної ради

СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК КРАЇНИ-ЧЛЕНА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

В статті висвітлено особливості сучасного розвитку освітньої сфери Великої Британії в контексті реалізації чотирьох основних завдань відповідно до встановлених Радою Європейського союзу стратегічних рамок європейського співробітництва у сфері освіти й професійної підготовки до 2020 р.

Ключові слова: мобільність, дистанційне навчання, ключові компетенції, рання освіта, інклюзивна освіта, креативне співробітництво.

В умовах інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір (ст. 3 Закону України “Про вищу освіту”, 2014 р.) зростає науковий інтерес до вивчення європейського досвіду в освітній галузі (Н. М. Авшенюк, О. В. Волошина, Ю. В. Кіщенко, Л. П. Пуховська, С. М. Старовойт, Н. П. Яцишин та ін.). Проте на сьогодні малодослідженим залишається питання сучасного розвитку освітньої сфери Великої Британії як країни-члена Європейського Союзу (ЄС), що й зумовлює його актуальність.

Мета статті – висвітлити особливості сучасного розвитку освітньої сфери Великої Британії в контексті стратегічної політики ЄС.

Розкриваючи особливості сучасного розвитку Великої Британії у сфері освіти необхідно насамперед визначити нормативно-правове підґрунтя цього питання. Враховуючи, що країна є членом ЄС, у якому запроваджено уніфіковану стратегію розвитку національних освітніх політик, можна стверджувати, що сьогодні пріоритетними для Великої Британії, а отже, й основою розвитку її освітньої галузі, є встановлені Радою ЄС нові стратегічні рамки європейського співробітництва у сфері освіти й професійної підготовки до 2020 року [3].

У цих стратегічних рамках основною метою визначено підтримку подальшого розвитку в країнах-членах систем освіти й професійної підготовки, що спрямовані на забезпечення: 1) особистої, соціальної та професійної реалізації всіх громадян; 2) сталого економічного процвітання та працевлаштування, водночас просування демократичних цінностей, соціальної єдності, активної громадянської позиції й міжкультурного діалогу [3]. Відповідно до зазначеної мети, визначено основні чотири завдання, реалізація яких у Великій Британії й розглядатиметься надалі.

Враховуючи перманентну необхідність оновлення й розвитку умінь у сучасних умовах економічних і соціальних змін як у самій країні, так і в усьому світі, перше завдання – реалізація концепції навчання протягом усього життя та мобільності – викликає сьогодні значний інтерес у бага-

тьох британських науковців і педагогів. Вони беруть активну участь у його дослідженні та практичній реалізації, що виявляється насамперед у: 1) функціонуванні наукових видань з теми, серед яких найбільш поширеними є наукові журнали Відкритого університету Британії (“Journal of Widening Participation and Lifelong Learning”) та Університету Хаддерсфілд (“Teaching in Lifelong Learning”); 2) публікації наукових праць, таких як “The Routledge International Handbook of Lifelong Learning” під редакцією П. Джарвіса, професора Університету Суррея та “Teaching and Training in Lifelong Learning” від викладачів різних ВНЗ Британії, зокрема Кентерберійського університету Крайст Черч – Е. Ермітаж і Д. Евершед; 3) організації центрів або відділень “Навчання протягом усього життя”, які часто функціонують на базі ВНЗ і пропонують підготовку з різних спеціальностей, тривалістю від одного дня до кількох місяців. Наприклад, Саутгемптонський університет пропонує чотири форми занять з вивчення сучасних іноземних мов: вечірні курси, під час обідніх перерв, інтенсивні літні курси та дослідницькі дні, протягом яких відбуваються виступи з доповідями та обговорення в малих групах з певної теми.

В межах зазначеної підготовки більшість університетів Великої Британії пропонують усім бажаючим пройти безкоштовні курси з різної тематики. У більшості з них роботу організовано на платформі MOOC (Massive open online course – Масові відкриті онлайн-курси). Часто ВНЗ співпрацюють з компанією FutureLearn, яка є власністю Відкритого університету Британії та великим інтернет ресурсом для дистанційного навчання.

Важливою складовою навчання протягом усього життя, а також засобом підвищення працевлаштування та здатності до адаптації визнано мобільність учнів, студентів і викладачів. На території як усього ЄС, так і Великої Британії зокрема, функціонують спеціальні програми (Research Mobility Programme, Erasmus, Horizon 2020 тощо), які надають можливість педагогам і студентам вивчати досвід інших країн. Крім того, багато програм підготовки в британських ВНЗ передбачають навчання або стажування за кордоном. Наприклад, Університетський коледж Лондона пропонує чотирирічну бакалаврську програму “Українські та східноєвропейські дослідження”, відповідно до якої протягом третього року навчання студенти перебувають у країні, мову якої вивчають.

Слід зауважити, що уряд Британії всіляко підтримує мобільність, про що свідчить і той факт, що у 2013 р. Британська Рада заснувала трирічну ініціативу “Generation UK”, спрямовану на підвищення мобільності між двома державами: Великою Британією та КНР. Акцентування уваги на цій східноазійській країні значною мірою детерміновано диспропорцією мобільності студентів у регіональному контексті. Так, за даними Британської Ради [1], з 445 870 студентів-іноземців, які навчались у Великій Британії у 2013 р., 84 790 прибули з Китаю, тобто кожен п'ятий студент (друге місце посіли США (20 760), третє – Індія (18 415)). Водночас, більшість британських студентів (з 28 185 осіб) обрали для навчання у 2012 р. США (8 895),

Францію (3 185) та Республіку Ірландія (2 060). Китай та Індія в Топ-25 взагалі не ввійшли, що означає, що кількість британських студентів, які обрали ці країни для навчання у 2012 р., нижча 145 (показник Португалії, яка посіла останню, 25 у сходинку).

Отже, на сьогодні у Великій Британії активно реалізують концепції навчання протягом усього життя та мобільності, про що свідчать наукові здобутки, академічні програми, урядові та інші ініціативи, запроваджені в країні. Особливе значення надано дистанційній освіті та глобальній мобільності, зокрема з КНР.

В контексті наступного завдання – покращення якості й ефективності освіти та професійної підготовки – основним викликом у Великій Британії визнається оволодіння кожним громадянином ключовими компетенціями, що мають забезпечити всі ланки сектора освіти та професійної підготовки. У контексті концепції навчання протягом усього життя компетенції визначено на європейському рівні як “сукупність знань, умінь та ставлень відповідно до певного кола питань” [7, с. 13]. Ключові компетенції окреслено як такі, що “необхідні кожній людині для самореалізації і розвитку особистості, активної громадянської позиції, соціальної інтеграції та роботи” [7, с. 13].

У країні реалізується багато ініціатив, спрямованих на формування зазначених компетенцій, наприклад, курси, які пропонує Університетський коледж Лондона, зокрема з англійської граматики для вчителів шкіл (спілкування рідною мовою); ініціативи в контексті предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) (спілкування іноземною мовою); онлайн програма “123maths. co. uk” для розвитку математичних умінь і проект “Календар природи” (“Nature’s Calendar”) організації Woodland Trust, який триває з 1736 р. (математична грамотність і базові компетенції в природничих науках та технології); спільний проект Відкритого та Ланкастерського університетів “Naace: YOTSS”, який досліджує використання мобільних технологій у початкових школах країни (цифрова компетенція); програма “Анімаційне навчання” (“Animate Learning”) британської організації Campaign for learning, спрямована на підготовку батьків до підтримки дітей у навчальному процесі шляхом створення сімейних анімацій (вміння вчитись); проект “SGSCC” Університету Ноттінгем Трент, який має на меті створення навчальних комп’ютерних ігор для підвищення рівня працевлаштування серед молоді та проект “The Citizenship Educational Longitudinal Study” Департаменту у справах дітей, шкіл і сімей, який триває з 2001 р. і передбачає вивчення наслідків впровадження громадянського виховання в школах Англії (соціальна та громадянська компетенції); конференція “Synergy”, організована Mill Chase Community Technology College й присвячена питанню використання проектних управлінських технологій у школах для підготовки учнів до професійної діяльності, та ініціативи Національного центру підприємництва в освіті для розвитку підприємницьких умінь у школярів (прояви ініціативи та підприємництва); проект Лондонської національної галереї “Візьми одну картину” (“Take One Picture”), який передбачає здійснення міждисциплінар-

ної роботи на основі візуального стимулу (картини з фондів галереї) в початкових школах країни й організацію виставки найкращих робіт у залах зазначеного закладу (культурна обізнаність і вираження).

Крім оволодіння вісьмома ключовими компетенціями, важливе значення для розв'язання другого завдання надано викладацькій діяльності. Увагу зосереджено на забезпеченні якісної базової та післядипломної педагогічної підготовки. У цій сфері Велика Британія робить значні успіхи, адже за даними на 2014–2015 рр. трьох найвпливовіших організацій, які здійснюють оцінювання діяльності ВНЗ на міжнародному рівні (QS WUR, The ARWU, The WUR), перша трійка університетів Європи в категорії “Соціальні/гуманітарні науки” та “Педагогіка” включає лише британські ВНЗ, такі як Кембриджський та Оксфордський університети, Університетський коледж Лондона та Лондонську школу економіки й політичних наук.

Високий рейтинг країни в цій галузі є результатом комплексної діяльності, спрямованої на вдосконалення педагогічної освіти в різних аспектах. Наприклад, однією з найбільш масштабних ініціатив з 2002 р. на території Англії та Уельсу є проект “Teach First” [8]. Він передбачає проходження дворічної педагогічної підготовки (на базі бакалаврату з будь-якої спеціальності) з метою отримання Післядипломного сертифікату з педагогіки. Особливість цього проекту полягає в тому, що він є практикоорієнтованим (це альтернативний шлях отримання статусу кваліфікованого вчителя), тобто навчання проходить на базі роботодавців – об'єднанні шкіл під керівництвом ВНЗ; крім того, цей проект спрямований на підготовку вчителів для роботи передусім з молоддю з малозабезпечених сімей. На сьогодні за даними Департаменту освіти “Teach First” має значний успіх, адже проект посів третє місце в рейтингу роботодавців газети The Times у 2013 р.; з початку його реалізації вже близько семи тисяч випускників працевлаштовані у відповідні школи; крім того, на його основі у 2014 р. компанія BBC зняла документальний фільм “Tough Young Teachers”, який у форматі реаліті-шоу транслював проходження педагогічної практики шістьома студентами. Цей телевізійний продукт отримав досить високі рейтинги в країні. Відповідно, такі заходи допомагають підвищити не лише якість викладання, а й престижність і популярність професії вчителя в країні.

Таким чином, у контексті якості й ефективності освіти та професійної підготовки Велика Британія є лідером в Європі, про свідчать дані міжнародних аналітичних компаній у сфері освіти. В країні запроваджується багато ініціатив, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами вісьмома ключовими компетенціями та підвищення якості й престижу викладацької діяльності.

Третє завдання – пропагування рівності й справедливості, суспільної згуртованості та активної громадянської позиції – вимагає від сфери освіти та професійної підготовки надання можливості всім громадянам розвивати вміння та компетенції, необхідні для їх працевлаштування й подальшого навчання, активного громадянства та міжкультурного діалогу. Несприят-

ливій навчальні можливості в цьому контексті Рада міністрів рекомендує долати за допомогою високоякісної ранньої та інклюзивної освіти.

Сучасний стан і перспективи політики Великої Британії в галузі ранньої освіти визначено в стратегічному документі “Політика уряду 2010–2015: охорона дитинства та рання освіта” (“2010 to 2015 government policy: childcare and early education”), у якому зокрема зазначено, що в усіх регіонах країни діє програма безкоштовної дошкільної освіти для дітей віком від 2 до 4 років, відповідно до якої кожна дитина має можливість отримувати ці послуги в обсязі 15 год. (у Шотландії – 16 год.) на тиждень за рахунок держави. На сьогодні уже близько 96% дітей відповідного віку залучені до цієї програми; основними ж провайдерами ранньої освіти в країні залишаються державні та приватні заклади дошкільної освіти, дошкільні класи в початкових школах, ігрові групи та сертифіковані няні.

Щодо питання інклюзивної освіти, слід зазначити, що воно в країні регулюється прийнятим у 2001 р. Законом про осіб з особливими освітніми потребами та обмеженнями (Special Educational Needs and Disability Act 2001). Зазначений акт закріплює право кожної дитини з особливими освітніми потребами навчатися в загальноосвітній школі за умови, що її батьки згодні й це не суперечить належному навчанню інших учнів. До категорії особливих освітніх потреб у регуляторних документах віднесено такі групи захворювань, як дислексія, порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічного здоров'я та синдром Аспергера.

За даними Департаменту освіти, станом на січень 2015 р. в школах Англії навчалось 1 301 445 осіб відповідної категорії, що становить 15,4% від загальної кількості учнів. Враховуючи такий достатньо великий показник ВНЗ Великої Британії ведуть активні наукові пошуки щодо шляхів забезпечення високоякісної інклюзивної освіти. Цю роботу часто проводять на базах спеціалізованих університетських центрів, як наприклад, Центру для осіб з особливими освітніми потребами та обмеженнями Ексетерського університету. Професор цього навчального закладу Брам Норвіч провів у 2013–14 рр. дослідження, в результаті якого з'ясував, що діти з особливими освітніми потребами не потребують спеціально організованого навчання в умовах звичайного навчального закладу, а лише адаптації тих методів, які використовуються при роботі з іншими учнями [11]. Для допомоги педагогам у внесенні відповідних адаптивних коректив урядом країни та науковими центрами створено багато практичних керівництв та періодичних видань з теми.

Таким чином, з метою реалізації третього завдання основну роботу у Великій Британії проводять у двох напрямках: забезпеченні високоякісної ранньої освіти, до якої залучають дітей з двох років, і яку активно підтримують державні програми, та інклюзивної освіти, в межах якої діти з особливими потребами, за умови згоди батьків та врахування інтересів інших учнів, навчаються за загальною методикою в загальноосвітніх навчальних закладах.

Підґрунтям нагальності четвертого завдання – сприяння креативності й інноваціям на всіх рівнях освіти та професійної підготовки – є прагнення ЄС

залишатись конкурентоспроможним на світовій арені. Адже в світлі глобалізаційних процесів, коли частка країн Європи у світовому валовому продукті зменшилась за останні 60 років більше, ніж удвічі (з 64% у 1950 рр. до 30% в 2000 рр.) [4], однією з детермінант їх конкурентоспроможності встановлено здатність до інноваційної діяльності в економічній і соціальній сферах. Основним же “джерелом інновацій” Радою ЄС визначено креативність [3, с. 4].

Позиція Великої Британії з цього питання є досить амбітною, адже в програмі 2008 р. “Креативна Британія: нові таланти для нової економіки” (Creative Britain: New Talents for the New Economy) зазначено, що країна прагне стати світовим центром креативності та інновацій. І враховуючи на дані найбільш масштабних світових і європейських розвідок (Euro-Creativity Index, The Global Competitiveness Report, The Global Creativity Index, The Global Innovation Index), слід зауважити, що країна робить успіхи на шляху досягнення своєї мети, адже має достатньо високі показники в цій галузі: 3–8 місця в Європі за даними на 2004–2015 рр.

Для досягнення зазначеного поставленого завдання передбачено роботу в двох основних напрямках. Перший напрям включає оволодіння кожним громадянином вищезгаданими ключовими компетенціями, що мають забезпечити всі ланки сектора освіти та професійної підготовки. Другий напрям полягає в забезпеченні повноцінного функціонування трикутника знань – освіти, досліджень та інновацій – що є важливою умовою побудови суспільства знань у Європі. Основою цього трикутника визнано освіту. Взаємозв’язок сфер освіти, досліджень та інновацій є сильною стороною Великої Британії, що підтверджується даними Всесвітнього економічного форуму 2014–2015 рр. [9, с. 531], згідно з якими країна посідає друге місце у світі за якістю науково-дослідних інститутів, тобто має високий індекс (6,3) інноваційності в галузі освіти й науки.

Велика Британія не лише сама проводить відповідні дослідження на високому науковому рівні, але є активним учасником міжнародних наукових розвідок у сфері креативності та інновацій у освітній діяльності. Ті проекти, в яких країна брала участь з початку ХХІ ст., можна умовно об’єднати в такі групи:

1. Вивчення стану та розробка нових курикулумів, у яких розвиток спеціальних ЗУН поєднується з розвитком креативності. У 2008–2010 рр. Інститутом перспективних технологічних досліджень Спільного науково-дослідного центру при Європейській Комісії в межах проекту “Креативність та інновації в освіті в країнах-членах Європейського союзу” [4] здійснено контент-аналіз програмових документів початкових шкіл 36 регіонів 27 країн ЄС для з’ясування місця в них понять, пов’язаних з креативністю та інноваціями. Згідно з результатом 20 з 36 регіонів мають показники частоти вживання цих термінів на тисячу слів вище середньоєвропейського індексу 0,73. Серед лідерів Північна Ірландія (1 місце – 1,98) і Шотландія (3 місце – 1,62). Серед інших регіонів Сполученого королівства Англія посіла 13 місце (0,91) і лише Уельс отримав показник менший за середній (27 місце – 0,58) [4, с. 9].

2. Дослідження, пов'язані з учителями, які, на думку Ради ЄС, відіграють ключову роль у вихованні та підтримці творчого потенціалу особистості [2, с. 17–18]. Ці розвідки можна об'єднати в три групи: креативне викладання (*teaching creatively*), навчання креативності (*teaching for creativity*) та креативне учіння (*creative learning*). Ці аспекти пов'язані між собою та становлять основу креативності вчителя. Сьогодні наголошено у британській освіті на навчанні креативності, проте обов'язковою його складовою є креативне викладання. Водночас у контексті навчання протягом усього життя креативний викладач має й сам залишатися креативним учнем.

У результаті ініційованого Європейською комісією у 2002–2005 рр. проекту КЛАСП (CLASP) у межах програми ЄС “Сократ” було визначено характеристики креативного учіння в контексті креативного викладання: можливості для відкритих пригод, інтелектуальний аналіз, зацікавлена продуктивність та огляд процесу й продукту. Дослідження проводили 10 ВНЗ у 11 початкових школах 9 країн ЄС. Найбільшою кількістю навчальних закладів представлено Велику Британію: двома університетами (Відкритим університетом, який виступив і координатором проекту, та Університетом Стратклайда в Шотландії) й чотирма початковими школами [4].

3. Вивчення можливостей співробітництв між закладами освіти, підприємствами, зокрема креативними, та громадянським суспільством загалом, які, на думку Ради ЄС, мають “вирішальне значення для прогнозування й адаптації до потреб професійного та соціальної життя” [2, с. 17]. Це питання є одним із сильних сторін Великої Британії, адже за даними звіту Всесвітнього економічного форуму 2014–2015 вона посідає 4 місце в світі / 3 – в Європі (з індексом 5,7) за рівнем співробітництва ВНЗ з державними й комерційними структурами [9, с. 533]. Найбільш поширеними формами партнерств, що допомагають викладачам і студентам генерувати більше нових ідей, є “стажування, спільні проекти, обмін досвідом та майстер-класи фахівців з-поза меж освітньої сфери” [2, с. 17].

Одним із всесвітньовідомих проектів креативного співробітництва в галузі освіти у Великій Британії є державна програма “Креативні партнерства” (*Creative Partnerships*), яка отримала на Всесвітньому інноваційному самміті з питань освіти (м. Доха, Катар) міжнародну премію WISE Awards у 2011 р. як кращий освітній інноваційний проект [5]. Ця програма, що реалізовувалась з 2002 по 2011 рр., передбачала співробітництво навчальних закладів з креативними практиками (артистами, архітекторами, науковцями тощо) з метою інспірування учнів і допомоги їм у навчанні. До неї було залучено близько 1 млн вихованців, 940 479 учителів, 6 483 креативні організації і реалізовано в її межах понад 8500 проектів [5].

4. Дослідження можливостей ІКТ для розвитку креативності особистості. Цей напрям активно вивчається з початку XXI ст. і є одним з пріоритетних у Великій Британії. З 2002 р. Європейська комісія запровадила дві основні програми, в межах яких реалізують проекти, що досліджують потенціал ІКТ для розвитку креативності: 1) “Е-навчання” (*eLearning Prog-*

ramme), 2002–2006 pp.; 2) “Навчання протягом усього життя” (Lifelong Learning Programme), з 2007 р. У 2009 р. було здійснено дослідження Генеральним Директоратом з питань освіти та культури Європейської комісії з метою виділення найкращих практик з 2002 до 2009 pp. У результаті відібрано 12 проектів, кожен з яких “розвивав і підтримував такі інноваційні навчальні підходи, як використання симуляцій, практичне та евристичне навчання; залучення тих, хто покинув навчання; створення можливостей для освіти поза межами навчального закладу; подолання “цифрового розриву” між тими, хто має доступ до технологій і відповідні вміння, та тими, хто цього не має” [6, с. 3]. Велика Британія була залучена до максимальної кількості з цих проектів – 9 (за участю 5 університетів і 4 організацій) [6, с. 7–18].

5. Вивчення зв'язків між культурою та креативністю. У сфері освіти в цьому контексті важливу роль відведено предметам мистецького циклу, на основі яких заохочено різні форми міждисциплінарної роботи. Дві державні програми Великої Британії в цій сфері набули міжнародного визнання. Передусім це вищезазначена унікальна програма “Креативні партнерства”, в межах якої відбувалося співробітництво навчальних закладів з креативними практиками, зокрема зі сфери мистецтва. Інша програма, яка привернула увагу європейської спільноти, має назву “Знайди свій талант” (Find Your Talent). Її мета – надати можливість дітям і молоді отримати досвід культурної та креативної діяльності, необхідної для розкриття їх талантів і реалізації потенціалу. Участь у програмі, що тривала у 2008–2010 pp. і стала відомою в Європі через те, що вперше на рівні держави визначено точну кількість годин (5 годин на тиждень) на кожну дитину для занять мистецтвом, взяли сотні тисяч вихованців, учителів, артистів і тисячі закладів освіти та культури Великої Британії [4].

Таким чином, у контексті креативності й інновацій Велика Британія має досить високі рейтинги. Основну увагу в цій сфері в країні спрямовано на міждисциплінарну роботу із залученням предметів мистецького циклу та застосуванням засобів ІКТ. Крім того, активно впроваджено практику креативних партнерств між закладами освіти, культури, бізнес організаціями та окремими креативними фахівцями.

Висновки. Отже, розвиток освітньої галузі Великої Британії на сучасному етапі здійснюється на основі встановлених Радою ЄС стратегічних рамок до 2020 р. в чотирьох основних напрямках, відповідно до яких акценти зроблені на дистанційній освіті, глобальній мобільності, оволодінні громадянами вісьмома ключовими компетенціями, підвищенні якості та престижу викладацької діяльності, забезпеченні високоякісної ранньої й інклюзивної освіти, міждисциплінарній роботі із залученням предметів мистецького циклу, застосуванням засобів ІКТ, та креативних партнерствах.

Список використаної літератури

1. British Council. Data visualisation: student mobility in and out of the UK [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/student-mobility/uk-student-mobility-interactive>.

2. Council of the EU. Conclusions on promoting creativity and innovation through education and training // Official Journal of the EU. – 2008. – № 141. – P. 17–21.

3. Council of the EU. Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') // Official Journal of the EU. – 2009. – № 119. – P. 2–11.
4. Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States / Joint Research Centre - Institute for Prospective Technological Studies. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010. – 59 p.
5. Creative Partnerships brochure / CCE. – Newcastle : CCE, 2010. – 34 p.
6. European Commission. Information and Communication Technologies: Creativity and Innovation, European Success Stories. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 20 p.
7. European Parliament and Council. Recommendation on key competences for lifelong learning // Official Journal of the EU. – 2006. – № 394.
8. Teach First [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.teachfirst.org.uk/about>.
9. The Global Competitiveness Report 2014 – 2015: Full Data Edition / [edited by K. Schwab]. – Geneva : World Economic Forum, 2014. – 553 p.
10. University of Exeter. The SEND research centre [Electronic resource]. – Mode of access: <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/specialeducationalneeds>.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2015.

Каракатсанис Т. В. Современное развитие образовательной сферы Великобритании как страны-члена Европейского Союза

В статье освещены особенности современного развития образовательной сферы Великобритании в контексте реализации четырех основных задач в соответствии с установленными Советом Европейского союза стратегических рамок европейского сотрудничества в сфере образования и профессиональной подготовки до 2020 г.

Ключевые слова: *мобильность, дистанционное обучение, ключевые компетенции, раннее образование, инклюзивное образование, креативное сотрудничество.*

Karakatsanis T. The Modern Development of the Educational Sphere of Great Britain as a Member State of the European Union

This paper highlights the features of the modern development of the UK educational sector in the context of four key objectives set by the Council in the EU strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). The first objective – making lifelong learning and mobility a reality – is met in the UK by doing research and publishing its results in journals, organizing lifelong learning centers or departments in universities. Today many British higher education institutions provide free MOOC for learners of all ages. Mobility is promoted at all levels in the country. Special attention is given to one of the biggest countries in the world – China, which is evident, for example, from the new initiative "Generation UK" of the British Council. The second objective – improving the quality and efficiency of education and training – is a strong side of the UK. According to the most cited World University Rankings this country is in top five of the best teacher training providers in Europe. The objective is achieved by ensuring the acquisition of key competences by everyone. It is done with the help of the project work in the country. Besides a lot of attention is paid to making teaching an attractive career-choice, that is evident, for example, from such initiatives as "Teach First". In the context of the third objective – promoting equity, social cohesion and active citizenship – the main work in the UK is carried out in two directions: providing high quality early and inclusive education. The fourth objective – enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training – is seen as an important area for the development of the country. The main spheres of study here concern school curriculums, teachers, creative partnerships, connections between creativity, ICT and culture.

Key words: *mobility, distance education, key competences, early education, inclusive education, creative partnerships.*

УДК 378:371.132

О. А. КРИВИЛЬОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ

У статті теоретично обґрунтовано компоненти психолого-педагогічної діяльності майбутніх викладачів природничо-математичних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів (компонент проектування цілей, стимулюючо-мотиваційний, плануючий, контрольно-корекційний, результативно-аналітичний, комунікативний), зокрема наведено призначення та зміст означених компонентів відносно навчально-виховного процесу.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, психолого-педагогічна діяльність, професійно-технічний навчальний заклад.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні наголошує на необхідності оновлення змісту підготовки педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів, зокрема створення сучасного психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу.²⁴

Саме тому проблема вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів є актуальною для сьогодення. Вирішення зазначеної проблеми частково залежить від усвідомлення студентами особливостей психолого-педагогічної діяльності в умовах ПТНЗ.

Сучасні аспекти професійної школи в українській науці досліджували І. Бендера, Н. Брюханова, Є. Громов, С. Гура, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Лобунець, О. Макаренко, Н. Ничкало та ін. Як окремі напрями розглядають особливості професійної підготовки вчителя математики (І. Акуленко, В. Ачкан, В. Бевз, М. Бурда, О. Дубинчук, В. Моторіна, А. Раков, О. Співаковський, О. Скафа, З. Слєпкань, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, В. Швець та ін.) та фізики (П. Атаманчук, О. Бугайов, С. Величко, Ю. Галатюк, О. Іваницький, А. Касперський, Є. Коршак, О. Ляшенко, М. Мартинюк, А. Павленко, В. Савченко, В. Сергієнко, О. Сергєєв, В. Шарко, М. Шут та ін.). Однак на сьогодні залишається недостатньо вивченою підготовка майбутніх викладачів природничо-математичних дисциплін до психолого-педагогічної діяльності в умовах професійно-технічного навчального закладу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування компонентів психолого-педагогічної діяльності майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів, зокрема природничо-математичних дисциплін.

Згідно із Законом “Про професійно-технічну освіту”, вимоги до педагогічного працівника визначають кваліфікаційною характеристикою [2],

яка, зокрема, наголошує на необхідності психолого-педагогічної підготовки викладачів [1].

На думку В. І. Загвязинського, В. В. Краєвського, В. О. Сластьоніна, психолого-педагогічна підготовка осеред професійної підготовки майбутнього вчителя будь-якої спеціальності та спрямована на розвиток педагогічної самосвідомості майбутнього вчителя, його творчої індивідуальності, яка проявляється у способах аналізу, проектування, моделювання, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності. Психолого-педагогічна підготовка забезпечує майбутніх учителів фундаментальними знаннями в області педагогіки й психології, які передбачають оволодіння закономірностями психічного розвитку дитини, проектуванням і моделюванням навчально-виховного процесу, різними технологіями навчання, виховання і управління, основами педагогічної і психологічної культури.

Таким чином, психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів у загальному сенсі спрямована на оволодіння психолого-педагогічною діяльністю.

Психолого-педагогічна структура діяльності – це система дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних завдань.

Педагогічна діяльність є складною динамічною системою, яка містить певні структурні елементи (цілі, мотиви, зміст, засоби дій, регулювання й результат) і формується з певних компонентів.

Компоненти педагогічної діяльності – відносно самостійні функціональні види діяльності, кожний з яких охоплює групу умінь, необхідних для реалізації певного виду педагогічної діяльності чи педагогічного заходу.

У сучасній діяльності педагога виокремлюють такі основні компоненти:

1. Проектування цілей.

Цей своєрідний “вектор” активності педагога передбачає спрямованість його на іншу людину. Педагогічна діяльність має сенс лише тоді, коли учень може акумулювати науковий і соціальний досвід, переданий йому педагогом. Тільки позитивні здобутки, інтегровані у внутрішній світ учнів, мають сенс і визначають цінність педагогічної діяльності. Педагог також повинен відповідати певному еталону, професійно-рольовим очікуванням оточення. Проектування цілей є складним процесом, за якого педагог повинен пам'ятати про кінцеву мету його діяльності – забезпечення можливостей для неускладненого розвитку учнів у процесі спільної діяльності. Неправильно визначена мета призводить до негативних або нечітких результатів. Отже, педагог має вміти ставити мету педагогічної діяльності, планувати певні етапи її досягнення згідно з вимогами до змісту освіти, результатами попередньої роботи, перспективами на майбутню діяльність, рівнем здібностей і можливостей учнів, власними можливостями та ін.; визначати місце і значущість мети в системі загальних педагогічних цілей; ставити завдання, зорієнтовані на поетапну реалізацію конкретної мети.

2. Стимулюючо-мотиваційний компонент педагогічної діяльності.

Ефективність організації діяльності педагога залежить від його вмінь керувати мотиваційною сферою учнів, викликати у них позитивне ставлення до реалізації запланованого, формувати, оцінювати внутрішні потреби. Педагог повинен уміти: визначити потреби, мотиви діяльності, рівень домагань учнівського колективу, окремих учнів, особливості їх характеру, використовуючи різноманітні методи діагностики; підтримувати й формувати позитивне ставлення до діяльності, викликати інтерес, використовуючи різноманітні засоби активізації внутрішньої мотивації (надання вільного вибору, стимулювання розумової й творчої активності, створення умов для самореалізації та ін.); використовувати засоби зовнішнього стимулювання діяльності (оцінка, похвала, пояснення значущості та ін.); підтримувати й розвивати внутрішні потреби в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні.

3. Плануючий компонент педагогічної діяльності.

Відбір і компонування навчально-виховного матеріалу здійснюється відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів. Суть цього компонента полягає в плануванні й побудові педагогічного процесу, визначенні структури дій педагога та учнів, проектуванні навчально-матеріальної бази для проведення навчально-виховної роботи, подальшої діяльності, передбачення, прогнозування її перебігу, ймовірних результатів. Його реалізація вимагає застосування системи психолого-педагогічних, методичних і фахових знань, урахування цілей, інтересів, потреб, можливостей учнів, оскільки лише правильно спланована діяльність забезпечує успішний результат.

Педагог повинен: прогнозувати результати педагогічної діяльності; працювати зі змістом навчальної інформації (підбирати, опрацювати, виділяти головне); підбирати й розподіляти для поетапної реалізації найефективніші форми, засоби, методи реалізації поставлених цілей і завдань; урахувати при плануванні результати аналізу попередньої діяльності (позитивні й негативні), особливості учнівського колективу, окремих учнів (мотиви, інтереси, здібності, можливості та ін.), умови перебігу діяльності; планувати своєчасне й доцільне використання необхідного дидактичного матеріалу, використання технічних засобів навчання; передбачати ймовірні труднощі, можливі варіанти коригування діяльності за обставинами; виокремлювати об'єкти й засоби контролювання перебігу й результатів діяльності, критерії їх оцінювання та ін.

4. Організаційний компонент педагогічної діяльності.

Включення учнів у різноманітні види діяльності, організація учнівського колективу і перетворення його на інструмент педагогічного впливу вимагає володіння вміннями: чітко і ясно формулювати цілі й завдання педагогічної діяльності, орієнтувати учнів щодо засобів її реалізації; раціонально поєднувати різноманітні методи, засоби, форми організації спільної діяльності, спрямовані на реалізацію поставлених цілей і завдань; логічно й послідовно переходити з одного виду діяльності до іншого; вивчати індивідуальні можливості, здібності, психологічні особливості учнів та ін.,

застосовувати індивідуально диференційований підхід; активізувати діяльність учнів шляхом створення розвивальних, проблемних ситуацій, використання творчих завдань та ін.; організувати самостійну діяльність учнів з елементами самоконтролю, самоаналізу, самооцінювання; раціонально розподіляти час, підтримувати оптимальний режим роботи; доцільно використовувати дидактичний матеріал, технічні засоби навчання; робити висновки (самостійно й за допомогою учнів).

5. Контрольно-корекційний компонент педагогічної діяльності.

Цілеспрямоване спостереження за вирішенням поставлених завдань, аналіз і коригування педагогічного процесу необхідні для забезпечення прямого й зворотного зв'язку між педагогом і учнями. Контрольно-корекційний компонент покликаний забезпечувати отримання інформації про результативність і недоліки педагогічного процесу, труднощі, якість вирішення навчально-виховних завдань. Зворотний зв'язок потребує аналізу, регулювання, внесення змін у методи, засоби й форми роботи, наближення їх до оптимальних. Учніотримують інформацію про хід і результати власної діяльності, можливість її коригувати. Педагог повинен контролювати (цілеспрямовано спостерігати, аналізувати й оцінювати) педагогічну діяльність, визначати успішність і ефективність її перебігу, своєчасно коригувати; змінюючи діяльність, необхідно зберігати її загальну спрямованість і зміст, реалізовувати заплановані цілі, завдання.

6. Результативно-аналітичний компонент педагогічної діяльності.

Цей компонент охоплює аналіз і оцінювання педагогом досягнутих у процесі навчально-виховної діяльності результатів, встановлення відповідності їх поставленим завданням, виявлення причин відхилень, їх аналіз, проектування нових завдань, спрямованих на реалізацію нових цілей з урахуванням виявлених недоліків. Результативно-аналітичний компонент ґрунтується на виявленні, глибокому самоаналізі (Що відбулося зі мною? Чи став я сьогодні кращим після робочого дня? Чи задоволені мої потреби та інтереси? Які саме потреби та інтереси задоволені? А чи не було серед них потреби влади над іншим, перемоги над учнем?), визначенні шляхів вирішення суперечностей педагогічного процесу, надає діяльності викладача динамічного й розвивального характеру.

Педагог повинен володіти такими вміннями: аналізувати результати діяльності для визначення причин неузгодженості цілей і результатів; порівнювати план роботи з його реалізацією, виявляти неузгодженості та їх причини; сильні й слабкі складові діяльності, оцінювати продуктивність окремих етапів роботи учнів; виявляти причини труднощів, помилок і методів їх запобігання і подолання; робити висновки за результатами аналізу й використовувати їх надалі; об'єктивно оцінювати професійно-педагогічну діяльність.

7. Комунікативний компонент педагогічної діяльності.

Між педагогом і учнями, колегами, батьками та громадськістю повинні бути такі відносини, які даватимуть змогу задовольняти потреби та ін-

тереси учнів, ефективно впливати на них, коригувати їх поведінку. Основою педагогічно доцільних відносин між суб'єктами педагогічного процесу є гнучка й динамічна взаємодія, яка залежить не стільки від зовнішнього контролю, скільки від усвідомлення учасниками взаємодії законів розвитку особистості, які слід розглядати як процес взаємовпливу і взаємозбагачення.

Для успішної реалізації комунікативного контакту педагог повинен встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями; взаємодіяти на особистісному рівні при вирішенні педагогічних завдань; діагностувати комунікативні якості учнів, враховувати їх у процесі організації педагогічного спілкування; визначати морально-психологічний настрій учнівського колективу, привносити в нього відповідні зміни, створювати сприятливу атмосферу, необхідний настрій при проведенні навчальних і виховних заходів; формувати й підтримувати доброзичливі стосунки в колективі; з повагою й тактом поводитися в будь-якій ситуації, вирішувати й запобігати конфліктам; виразно й логічно говорити, точно висловлюючи свої думки, почуття, ставлення, використовуючи всі засоби емоційного впливу (педагогічна техніка); вислуховувати, сприймати точку зору співбесідника; встановлювати педагогічно доцільні стосунки з іншими учасниками педагогічного процесу [4].

Результатом оволодіння компонентами означеної діяльності є психолого-педагогічна компетентність, яка забезпечує підготовку та організацію навчально-виховного процесу, у тому числі: уміння будувати педагогічне спілкування, проектувати навчально-виробничий процес, володіти педагогічною діагностикою, забезпечувати ефективне формування професійних знань, умінь і навичок у тих, хто навчається [3].

З метою більш повного ознайомлення студентів напряму підготовки 6.040201 Математика* та 6.040203 Фізика* з особливостями психолого-педагогічної діяльності викладачів професійно-технічних закладів введено авторський спецкурс "Професійна діяльність викладачів професійно-технічних навчальних закладів".

Висновки. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів залежить від нормативно-правових вимог і особливостей психолого-педагогічної діяльності, основними компонентами якої є проектування цілей, стимулюючо-мотиваційний, плануючий, контрольний-корекційний, результативно-аналітичний, комунікативний. Оволодіння зазначеною діяльністю сприяє формуванню психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогічних працівників навчально-виховного процесу ПТНЗ.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку пов'язуємо з аналізом освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів напряму 6.040201 Математика* та 6.040203 Фізика* відносно психолого-педагогічної складової.

Список використаної літератури

1. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua.
2. Про професійно-технічну освіту : Закон України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної ради України. – Київ : Парлам. Вид-во, 1998. – С. 215. –Режим доступу: rada.gov.ua.
3. Прогностичні аспекти проектування діяльності професійно-технічного навчального закладу : метод. посіб. / В. М. Аніщенко, М. А. Вайнтрауб, С. Ф. Коряка та ін. ; за ред. Д. О. Загатнова. – Київ : ПТТО. – 208 с.
4. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи : навч.-метод. посіб. / укл.: В. І. Петроченко. – Запоріжжя : ОЦТКУМ ЗОР, 2011. – 40 с.

Стаття надійшла до редакції 06.10.2015.

Кривилева Е. А. Компоненты психолого-педагогической деятельности будущих преподавателей ПТУЗ

В статье теоретически обоснованы компоненты психолого-педагогической деятельности будущих преподавателей естественно-математических дисциплин профессионально-технических учебных заведений (компонент проектирования целей, стимулирующе-мотивационный, планирующий, контрольно-коррекционный, результативно-аналитический, коммуникативный), в том числе приведены назначение и содержание указанных компонентов относительно учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *психолого-педагогическая подготовка, психолого-педагогическая деятельность, профессионально-техническое учебное заведение.*

Kryvyleva O. Psychological and Educational Components of the Future Teachers of Vocational Schools

The article theoretically grounded components psycho-pedagogical activity of the future teachers of natural and mathematical sciences vocational schools, in particular given purpose and content of the aforementioned components relative educational process. Component design objectives (ability to set the goal of educational activities, to plan specific steps to achieve it, etc.); stimulating and motivational component (the ability to identify the needs, motives activities to support and develop domestic demand for self-knowledge, self-development, self-improvement, etc.); planning component (the ability to predict the results of educational activities, work with the content of educational information, etc.); organizational component (the ability to efficiently combine various methods, tools, forms of organization of joint activities, etc.); Control and correctional component (the ability to monitor teaching activity, to determine the success and effectiveness of its course, in time to adjust and others); efficient analytical component (the ability to analyze performance, to compare with its plan of implementation, identify inconsistencies and their causes, etc.); communicative component (the ability to establish a pedagogically appropriate relationships with students, diagnose communicative qualities of pupils, etc.).

Key words: *psychological and pedagogical training, psychological, educational activities, vocational-technical schools.*

УДК 378.147:[614.2:615.15]:811.111

А. К. КУЛІЧЕНКО

кандидат педагогічних наук
Запорізький державний медичний університет

СПЕЦИФІКА АНОТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ АНГЛОМОВНИХ ДЖЕРЕЛ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ТА ФАРМАЦЕВТІВ

Статтю присвячено визначенню специфіки процесу анотування професійно орієнтованих англomовних джерел у процесі підготовки майбутніх лікарів й фармацевтів на заняттях з дисциплін “Іноземна мова” (I курс) та “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” (2 курс). Подано класифікацію, структуру анотацій і методичні поради щодо створення якісної та інформативної анотації.

Ключові слова: анотація, види анотацій, англomовний текст, дисципліна “Іноземна мова”, дисципліна “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, майбутній лікар, майбутній фармацевт.

Сучасний стан вищої медичної освіти вимагає підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів та фармацевтів відповідно до загальноєвропейських стандартів з метою посилення конкурентоспроможності української вищої медичної освіти, оптимізації умов для міжнародної мобільності студентів-медиків і розширення можливостей українських медичних фахівців на українському та світовому ринках праці [2, с. 189].

Відповідно до п. 7 Постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність”, від 12 серпня 2015 р. № 579 формами академічної мобільності для учасників освітнього процесу, що здобувають освітні ступені молодшого бакалавра, бакалавра, магістра та доктора філософії в українських вищих навчальних закладах, є: навчання за програмами академічної мобільності; мовне стажування; наукове стажування [4]. У цьому випадку до українського претендента висуватимуть вимоги не тільки щодо рівня володіння іноземною мовою, а й до комплексу знань, умінь і навичок, притаманних певному фаху.

На думку О. Безлюдного, “сучасний фахівець повинен володіти високим професіоналізмом, правильно і швидко орієнтуватися у світі технологічних і технічних інновацій, аналізувати, синтезувати, обробляти інформацію різноманітних джерел. Саме тому наразі аналіз документів і матеріалів, що містять ділову інформацію, є одним із найважливіших моментів професійної діяльності студентів” [1, с. 265].

Проблемі анотування іншомовних текстів у мовних та немовних ВНЗ присвячені теоретичні розвідки як зарубіжних (Дж. Вірік, С. Келлі, Дж. Ленген, Ч. Сайдз, Дж. Свінтон, Дж. Свейлз та ін.), так і українських (О. Безлюдний, О. Зеліковська, Г. Карловська, Н. Рябова та ін.) дослідників. Покрокове навчання анотуванню (зокрема, навички академічного читання та письма англomовних джерел) подано в дистанційному теоретико-практичному курсі “English: skills for learning”, розробленого Відкритим універси-

тетом (The Open University). Утім зазначене питання у контексті навчання іноземної мови в медичному університеті все ще потребує додаткового розгляду.

Метою статті є визначення специфіки процесу анотування професійно орієнтованих англійських текстів у процесі підготовки майбутніх лікарів і фармацевтів: на заняттях з дисциплін “Іноземна мова” (I курс) та “Іноземна мова за професійним спрямуванням” (2 курс).

Програма дисципліни “Іноземна мова” містить обов’язкове навчання студентів основам анотування й реферування. Підсумком цієї роботи має бути структуризація професійно значущої інформації та написання самостійних доповідей іноземною мовою. Робота з такого роду текстами є програмною вимогою при вивченні іноземних мов на немовних факультетах ВНЗ: перед викладачами постає завдання навчити студентів складати анотації текстів або статей. Серед вимог, що висувають до студентів і аспірантів у процесі навчання науково-дослідницькій діяльності, – вміння складати тексти анотацій, які необхідні для оформлення результатів наукової праці [1, с. 266].

Тож, вслід за Н. Рябовою, вважаємо, що у вищому навчальному закладі “навчання навичкам анотування повинно починатися з перших років вивчення іноземної мови” [5, с. 375]. Водночас дослідниця зазначає: “Навчання згортанню тексту в логічно зв’язаний текст анотації доцільно здійснювати на старших курсах, коли студенти набувають знання спеціальності, навички відбору і скорочення інформації, можуть адекватно оцінювати інформацію” [5, с. 375]. Проте, як правило, у медичному ВНЗ іноземну мову вивчають лише 2 роки дисциплін “Іноземна мова” (I курс) та “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” (II курс). Так, у Запорізькому державному медичному університеті студенти-медики опановують іноземну мову за 4 семестри, а фармацевти – за 3 семестри. Тому через брак часу й відсутність вказаних дисциплін на старших курсах викладачі-мовники змушені інтенсивніше інтегрувати анотування як до аудиторної, так і до самостійної роботи студентів упродовж перших двох років навчання.

Анотація – це стисла характеристика первинного документа, яка інформує адресата про питання, що розглядають у публікації та іноді містить оцінку і висновки референта у загальній формі. Однак зміст первинного документа, як такий, вона не розкриває. Анотації складають як на друкованих документах, так і на аудіо- та відеоматеріалах [6, с. 100].

За допомогою анотування можна отримати лише коротку загальну характеристику друкованого твору. Робити висновки про його цінність і необхідність варто після подальшого ознайомлення з ним. Але разом з тим при анотуванні завжди повідомляється певна кількість додаткової інформації, яка дає змогу й надалі при повторній обробці уточнити найістотніші дані [5, с. 374].

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, подамо таку класифікацію анотацій:

I. За змістом і цільовим призначенням:

- довідкові (розкривають тематику документів і повідомляють про них певні дані, але не дають їх критичної оцінки) [5, с. 374; 6, с. 100];
- рекомендаційні (містять оцінку документа з погляду його придатності для певної категорії читачів) [5, с. 374; 6, с. 100].

II. За обсягом змісту анотованого документа й читацького призначення:

- загальні (характеризують документ і розраховані на широке коло читачів) [5, с. 374];
- спеціалізовані (розкривають документ лише в деяких аспектах, які цікавлять певних спеціалістів) [5, с. 374].

Анотування є активним процесом. Г. Вагнер наголошує, що хороша анотація починається з короткого викладу цілей джерела та подає основні ідеї, без ілюстрацій або прикладів. У анотації зазвичай відсутні студентські особисті думки, хоча студент може запропонувати критичну оцінку, проте не повинен цитувати джерело. Якщо зустрічається цитування, то обов'язково необхідно вказати сторінку, звідки взято цитату [9, с. 66].

Тому під час написання анотації майбутнім медикам та фармацевтам варто враховувати такі вимоги:

- анотація повинна охоплювати першоджерело загалом; матеріал потрібно подавати в нейтральному стилі; анотація має бути скороченим варіантом джерела, поданого власними словами;

- лаконічність, тобто простота і ясність мови тексту, що виражається у використанні простих речень і простих тимчасових форм в активі й пасиві, відсутності модальних дієслів та їх еквівалентів, заміні складних синтаксичних конструкцій простими [1, с. 267];

- логічна структура, що проявляється в чіткому діленні її тексту на дві або три складові частини [1, с. 267]. Як правило, анотація складається з бібліографічного опису джерела; основної частини – переліку головних, порушених у публікації проблем; заключної частини – короткої характеристики й оцінки, призначення анотованої роботи [3, с. 8];

- відповідність форм, тобто в текст анотації обов'язково вводять безособові конструкції та окремі слова (дієслівні висловлювання: *повідомляється про...*, *детально описується...*, *коротко розглядається...* тощо), за допомогою яких здійснюється введення й опис тексту оригіналу [1, с. 267]. Традиційно, під час створення анотації використовують такі мовні кліше: *The article deals with ... / As the title implies the article describes... / The paper is concerned with... / It is known that... / It should be noted about... / The fact that ... is stressed / A mention should be made about ... / It is spoken in detail about... / It is reported that ... / The text gives valuable information on... / Much attention is given to... / It is shown that... / The following conclusions are drawn... / The paper looks at recent research dealing with... / The main idea of the article is... / It gives a detailed analysis of... / It draws our attention to... / It is stressed that... / The article is of great help to ... / The article is of interest to*

... 19 *is/are noted, examined, discussed in detail, stressed, reported, considered* [3, с. 18];

– облік видів науково-технічної літератури, що передусім стосується оформлення титульного аркуша науково-технічної публікації та його відображення у вступній частині [1, с. 267];

– точність при перекладі заголовка оригіналу, окремих формулювань і визначень [1, с. 267];

– використання загальноприйнятих скорочень, слів [1, с. 267];

– специфічність і полісемія медичної та фармацевтичної лексики. Варто перевіряти у вузькопрофільних словниках конотацію специфічної лексики, а не використовувати первинне значення, що в багатьох випадках не пов'язане з медичними або фармацевтичними явищами.

Тож, виходячи з вищезазначеного, рекомендуємо такий механізм написання анотації (за Дж. Свейлзом та К. Фік):

– побіжно прочитати (продивитись) матеріал, визначивши для себе підзаголовки. Якщо немає підзаголовків, спробувати розділити текст на частини. Подумати, для кого чи для чого призначене джерело. Спробувати визначити тип і стиль тексту. Це допоможе у визначенні важливої інформації;

– прочитати текст, виділяючи важливу інформацію та роблячи помітки;

– власними словами записати основні ідеї кожної частини джерела;

– записати ключової ідеї головної теми, але не вдаючись у деталі;

– продивитися ще раз свої записи та джерело, вносячи за необхідності корективи [8, с. 105–130].

Або звернутися до правила “The 5Rs”:

– зменшити (*reduce*) розмір: анотація коротша за первинне джерело;

– оминати (*reject*) деякі деталі, що містяться у джерелі, натомість: визначити ключові моменти;

– перефразувати (*reword*) або записати своїми словами;

– відтворити (*reproduce*) зміст;

– змінити (*repackage*) значення фрази іншими словами – шляхом синонімії.

Щодо оцінювання С. Келлі пропонує в аудиторії під час парної роботи зробити обмін анотаціями, підготованих заздалегідь удома, до одного джерела. Студентам варто мовчки прочитати анотації та оцінити їх. Оцінювання складається з таких питань-параметрів: 1) Якщо Ви не читали первинне джерело, чи зрозуміло його зміст із запропонованої анотації? Чому? 2) Чи є важливі моменти, які було б необхідно показати в анотації? Які саме? 3) Чи є неважливі моменти, які було б необхідно прибрати з анотації? Які саме? [7, с. 116].

Висновки. Отже, анотація – це стислий огляд первинного джерела (документа, аудіо- або відеоматеріалів) за допомогою простих речень і переважно без цитування. Процес анотування водночас є складним, цікавим і важливим під час навчання у немовних ВНЗ, зокрема в медичному університеті. Майбутнім лікарям і фармацевтам необхідно оволодіти механізмом

складання анотацій під час I та II курсів (як на практичних заняттях, так і під час виконання домашніх (індивідуальних) завдань), враховуючи особливості фахової лексики.

Список використаної літератури

1. Безлюдний О. І. Особливості формування умінь і навичок роботи з іншомовним текстом зі спеціальності / О. І. Безлюдний // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2014. – № 42/43. – С. 265–270.
2. Крисак Л. Підготовка студентів медичних спеціальностей до англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення / Л. Крисак // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 1. – С. 188–194.
3. Маркушевская Л. П. Аннотирование и реферирование : метод. реком. для самост. работы студ. / Л. П. Маркушевская, Ю. А. Цапаева. – Санкт-Петербург : ГУ ИТМО, 2008. – 51 с.
4. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність : Постанова Кабінету Міністрів України № 579 від 12 серпня 2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248409199>.
5. Рябова Н. Н. Навчання реферуванню та анотуванню іншомовних текстів студентів немовних вузів / Н. Н. Рябова // Культура народов Причерноморья: научный журнал / гл. ред. Ю. А. Катунин. – Симферополь : Изд-во Крымского научного центра Национальной академии наук и Министерства образования и науки Украины ; Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского ; Межвузовский центр “Крым”, 2002. – Т. 37. – С. 373–375.
6. Сойкин И. Е. Аннотирование и реферирование военно-технических текстов / И. Е. Сойкин // Филологические науки в МГИМО. – 2011. – № 43 (58). – С. 97–115.
7. Kelly S. Creative instructional tactics and strategies in teaching summary writing to grade seven students / S. Kelly // Pedagogy in a New Tonality: Teacher Inquiries on Creative Tactics, Strategies, Graphics Organizers, and Visual Journals in the K-12 Classroom / ed. P. Gouzouasis. – Rotterdam: Sense Publishers, 2011. – P. 103–120.
8. Swales J. M. Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills / J. M. Swales, C. B. Feak. – Ann Arbor, Mich : University of Michigan, 2004. – 132 p.
9. Wagner G. E. Research-Based Learning / G. E. Wagner // Innovative Strategies for Teaching in the Plant Sciences / ed. C. L. Quave. – Springer Science & Business Media, 2014. – P. 61–82.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2015.

Куличенко А. К. Специфика аннотирования профессионально ориентированных англоязычных источников в процессе подготовки будущих врачей и фармацевтов

Статья посвящена определению специфики процесса аннотирования профессионально ориентированных англоязычных источников в процессе подготовки будущих врачей и фармацевтов на занятиях по дисциплинам “Иностранный язык” (I курс) и “Иностранный язык (по профессиональному направлению)” (2 курс). Представлена классификация, структура аннотаций и методические советы по созданию качественной и информативной аннотации.

Ключевые слова: аннотация, виды аннотаций, англоязычный текст, дисциплина “Иностранный язык”, дисциплина “Иностранный язык (по профессиональному направлению)”, будущий врач, будущий фармацевт.

Kulichenko A. Annotation Features of Professionally Oriented English Sources during Preparation of Future Doctors and Pharmacists

The article deals with the determination of annotation features of professionally oriented English sources during preparation of future doctors and pharmacists: within the courses 'Foreign Language' (the 1st year of study) and 'Foreign Language for Professional Purposes' (the 2nd year of study). Annotation is a brief review of primary sources (documents, audio or video). It consists of simple sentences and is mostly without citation. So the annotating process is both challenging and important while studying at non-language universities, especially at the medical ones.

Moreover, the article presents an annotation classification as well as structure and methodical tips for creating a high-quality annotation. Annotations can be general, specialized, informative, reference ones. Any annotation has a bibliographic description of a source; a main part with the list of crucial issues in the source; a final part with a brief description, evaluation and role of the annotated source.

The annotation should include a source subject matter; material should be neutrally written and presented in own words. While writing an annotation a student has to use vague language clichés; remember about specificity and polysemy of medical and pharmaceutical vocabulary. It is necessary to check connotation of specific vocabulary in dictionaries for special purposes, because in many cases the first meaning is not connected with medical or pharmaceutical things, processes, etc.

Future doctors and pharmacists should learn a mechanism of annotating on the first and second years of study (both in class and during homework or individual tasks), taking into account professional vocabulary.

Key words: *annotation, annotation classification, English-language text, course 'Foreign Language', course 'Foreign Language for Professional Purposes', future doctor, future pharmacist.*

УДК 374:378.4(477.54)

В. В. КУРІЛЬЧЕНКО

завідувач відділу Центру довузівської освіти
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА В ЦЕНТРІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТИ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті представлено Малий каразінський університет як навчально-виховний підрозділ Центру довузівської освіти для позашкільних занять з учнями середніх навчальних закладів, що став унікальною багатoproфільною інноваційною системою позашкільної освіти на базі вищого навчального закладу IV рівня акредитації із застосуванням його педагогічних і наукових кадрів та матеріально-технічної бази. З'ясовано вплив позашкільної освіти на процес оволодіння учнями системою наукових знань, пізнавальних навиків, розвиток творчих здібностей та формування на цій основі культури навчання; вивчено досвід ранньої профілізації школярів та стимулювання їх до пізнавальної діяльності. Розглянуто основні завдання та форми роботи Малеого каразінського університету.

Ключові слова: позашкільна освіта, діти, розвиток, дистанційна позашкільна освіта, наукові дослідження учнів, наукові змагання.

Сучасна дійсність пропонує кожній людині можливість визначати для себе систему, ієрархію цінностей, щоб керуватися ними у своєму житті, діяльності, прагненнях, орієнтаціях. Вибір залежить і від загальнолюдських уявлень про цінності, що склалися історично, і від особливостей цивілізації, культурного середовища, до якого належить людина, і від її власних інтересів, нахилів, уподобань тощо. При цьому кожен постійно здійснює вибір між різними варіантами поведінки й діяльності. Тобто загальнолюдські цінності визначаються у свідомості людей сучасними реаліями буття та обумовлюються соціальними, культурними чинниками, особистістю людини, політичною та економічною ситуацією в країні й світі.

Безумовно, основними факторами, що впливають на формування сучасної дитини, залишаються сім'я та школа. В оформленні смаків та уподобань дитини, формуванні її світогляду відіграють значну роль і засоби масової інформації, соціальні мережі, комп'ютерні ігри, тобто те, що займає переважний час із дозвілля наших дітей.

У сучасному світі, який розвивається у стрімкому ритмі комп'ютерних технологій, найважливішим завданням педагогіки стає виховання особистості із гнучким розумом, розвинутими потребами до подальшого пізнання й самостійних дій.

Мета статті – з'ясувати вплив позашкільної освіти як процесу оволодіння учнями системою наукових знань, пізнавальних навиків, розвитку творчих здібностей та формування на цій основі культури навчання. Довузівська освіта не тільки забезпечує діагностику та корекцію знань абітурієнта для складання ЗНО тобто допомогу до вступу у Вищий навчальний заклад, але й професійно орієнтує та адаптує школяра до подальшого

навчання у виші. На перший погляд, довузівська освіта покликана покращити знання випускників шкіл, але в довгостроковій перспективі перед нею постає мета – виявляти й розвивати здібності, що стануть у нагоді при виборі фаху, формувати у школярів вміння та бажання навчатися, що призведе до значного підвищення якості випускників університету. Таким чином, система довузівської освіти надає школярам знання, які вони недоотримали у середніх навчальних закладах, тобто надає позашкільну освіту. У Законі України “Про позашкільну освіту” [1] позашкільній освіті надано завдання задоволення освітньо-культурних потреб вихованців, учнів і слухачів, які не забезпечені іншими складовими структури освіти.

Позашкільна освіта покликана розвивати інтерес дітей до нових знань, до розв’язування нестандартних задач, взагалі до навчання. Серед різних секцій та гуртків діти вибирають такі, що відповідають їхнім особистим інтересам і здібностям. У Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна завжди приділяли велику увагу роботі з дітьми. Учнівські гуртки наукового спрямування розпочали свою роботу у 1935 р. разом із відкриттям у Харкові першого в країні Палацу піонерів та жовтенят. На його базі існували гуртки юних дослідників, якими керували провідні вчені – університетські професори М. П. Барабашов, А. К. Вальтер, В. І. Старцев, В. Г. Шахбазов та ін.

Пізніше для залучення до творчого самовдосконалення та розвитку учнів із міст та сіл України у 70–80 рр. ХХ ст. в університеті успішно працювала Заочна фізико-математична школа, метою якої було сприяння розвитку інтересу школярів до природничих наук, на деяких факультетах працювали окремі гуртки.

Таким чином в університеті накопичувався досвід ранньої профілізації школярів і стимулювання їх до пізнавальної діяльності. Державна політика у сфері позашкільної освіти здійснюється на принципах: доступності позашкільної освіти громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак та спрямована на створення умов для здобуття вихованцями, учнями і слухачами позашкільної освіти [1].

Основи стратегії позашкільної освіти встановила Національна доктрина розвитку освіти [2]. Нині позашкільна освіти є складовою безперервної освіти і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань учнів.

Ефективне виконання завдань позашкільної освіти буде найбільш успішним за умов якомога раннього залучення дітей задля сприяння їх подальшому розвитку. Ці завдання розв’язують у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, створюючи та розбудовуючи багатопрофільну систему позашкільної освіти “Малий каразінський університет”, який створено у 2000 р. як навчально-виховний підрозділ Центру довузівської освіти для позашкільних занять з учнями середніх навчальних закладів.

Цей університетський підрозділ, що є логічним продовженням багаторічної просвітницької діяльності університету, перейняв структуру класичного університету та залучає учнівську молодь до підвищення рівня своєї освіти.

Основними завданнями роботи Малого каразінського університету стали:

- розробка та впровадження Концепції розвитку Малого каразінського університету та навчально-методичного забезпечення його роботи на основі 200-річного досвіду Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

- залучення дітей до здобуття позашкільної освіти задля задоволення їхніх освітньо-культурних потреб, а також потреб у професійному самовизначенні й творчій самореалізації;

- забезпечення інклюзивності та безперервності освіти для всіх категорій школярів;

- проведення різноманітних заходів для школярів м. Харкова та Харківської області з метою підвищення їхнього інтересу до поглибленого вивчення предметів та виявлення обдарованих учнів, сприяння ранній профілізації, стимулювання творчого вдосконалення;

- цілеспрямована підготовка талановитої та обдарованої молоді до участі у творчих змаганнях;

- формування у школярів наукового світогляду та залучення їх до наукових досліджень;

- соціалізація підростаючого покоління.

Великий виховний вплив дає можливість здійснити перші кроки в науці в стінах одного з найстаріших і найкращих університетів України, в його аудиторіях та лабораторіях під керівництвом досвідчених університетських викладачів і науковців.

Діяльність Малого каразінського університету здійснюється за напрямками:

- регулярна робота навчальних груп;

- робота спеціальних груп з підготовки учнів Малого каразінського університету до наукових змагань різних напрямів та рівнів;

- проведення заходів для школярів м. Харкова та Харківської області з метою підвищення їхнього інтересу до поглибленого вивчення предметів та виявлення обдарованих учнів;

- робота дистанційних шкіл з математики, фізики, хімії та біології для учнів 7–10 класів сільських шкіл Харківської області та дітей, позбавлених можливості відвідувати очні заняття;

- пересувний лекторій;

- щорічна підсумкова конференція Малого каразінського університету, присвячена Дню науки в Україні;

- заняття в навчальних групах Малого каразінського університету проводяться за напрямками: комп'ютерні науки, математика, англійська мо-

ва, фізика (теоретична та експериментальна), хімія, біологія, психологія, російська мова, археологія, літературна студія “Проба пера”.

Т. Рібо визначав, що джерелом будь-якої творчої діяльності є потреба, прагнення, що пробуджує “творчий інстинкт” [4, с. 364]. Позашкільна освіта на відміну від обов’язкової передбачає бажання самого учня її отримати, вільний вибір навчальних програм з урахуванням індивідуальних інтересів та здібностей учня, добровільність участі у різних формах та видах наукової діяльності.

У роботі Малоого каразінського університету застосовують як класичні форми навчання – заняття, гурткова робота, клубна робота, лекції, індивідуальні заняття, конференції, практична робота в лабораторіях, екскурсії, змагання, так і навчання з використанням інноваційних технологій. Викладачі використовують у роботі як загальнодоступний досвід, так і власні методичні та навчальні розробки. Згадані вище форми й методи роботи забезпечують формування розвивального середовища для обдарованої молоді. Особливістю Малоого каразінського університету є можливість швидкого адаптування до вимог сучасності за рахунок відкриття нових напрямів роботи та запровадження інноваційних технологій і передових форм навчання.

Навчання проводяться в аудиторіях та навчальних лабораторіях відповідних факультетів за унікальними авторськими методиками та програмами, затвердженими методичними радами факультетів університету та Громадською радою Малоого каразінського університету. Авторські програми й методики викладання постійно вдосконалюють з урахуванням вимог часу та контингенту учнів.

Формування навчальних груп відбувається на основі диференційного підходу до рівня шкільної підготовки учнів, програма й методика роботи в групі адаптуються до їхніх бажань і можливостей. Застосування особисто орієнтованих технологій забезпечує комфортні, безконфліктні умови реалізації природного потенціалу дитини.

До роботи з учнями дошкільного й молодшого шкільного віку залучають їхніх батьків, які можуть безпосередньо спостерігати за інтелектуальним розвитком власних дітей і коригувати його, що робить навчальний процес більш ефективним. Батьки мають можливість об’єктивно розпізнати й оцінити здібності дітей та сприяти їх подальшому розвитку в напрямі, до якого дитина виявляє більше здібностей і бажань.

За предметами природничого напрямку (фізика, хімія, біологія) проводять як теоретичні заняття в аудиторіях, так і практичні в факультетських лабораторіях, що формує у дітей почуття самоповаги та розуміння значення тієї роботи, яку вони виконують, усвідомлення себе як особистостей.

Клубну форму навчання використовують у роботі літературної студії “Проба пера”. Учні регулярно зустрічаються для читання та обговорення власних літературних доробок. Найкращі твори друкують у збірці творів

учнів літературної студії та оприлюднюють на щорічній Підсумковій конференції Малоого каразінського університету.

Для впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес проводять моніторинг інтелектуального розвитку учнів та психолого-педагогічне супроводження навчання шляхом опитування й тестування дітей та їхніх батьків.

Для підвищення освітнього й культурного рівня учнів Малоого каразінського університету та їх ознайомлення з галузями сучасної науки та техніки проводять екскурсії до Музею історії університету, університетського Музею природи, Астрономічної обсерваторії університету, Ботанічного саду, до факультетських лабораторій.

Довузівська освіта в класичному університеті – це процес оволодіння учнями системою наукових знань, пізнавальних навиків, розвиток творчих здібностей та формування на цій основі культури навчання, як складової інтелектуальної культури.

Протягом навчання в Малому каразінському університеті учні постійно підвищують якість своєї підготовки з базових предметів і більшість із них у наукових змаганнях різних рівнів досягають значних успіхів. Для таких учнів формують групи для занять за спеціальними програмами, що сприяє значному підвищенню рівня їхніх знань і умінь. Підготовка до олімпіад і конкурсів не є пріоритетною метою курсу, проте одним із результатів роботи викладачів є успішний виступ учнів у різноманітних наукових змаганнях, а також їх рання професійна орієнтація. Зростає кількість учнів, які беруть участь у Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України.

Слід зазначити, що на сьогодні серед викладачів Малоого каразінського університету працюють також його випускники, які мають досвід участі та перемог в олімпіадах найвищого рівня. Це забезпечує нерозривний зв'язок поколінь молодих науковців і розширює сферу інтелектуального спілкування обдарованих дітей.

Багаторівнева система безперервної позашкільної освіти під керівництвом високопрофесійних фахівців та послідовність і узгодженість навчальних програм забезпечує високий рівень досягнень учнів, про що свідчать їх численні перемоги в учнівських змаганнях.

У Малому каразінському університеті проводять постійну роботу щодо заохочення школярів до здобуття додаткових знань та з метою виявлення й подальшого розвитку обдарованих дітей міста Харкова та Харківської області.

Задля забезпечення доступності високоякісної позашкільної освіти для всіх учнів, незалежно від місця їх проживання, для школярів Харківської області в Малому каразінському університеті працюють Дистанційні школи. Для спілкування з учнями широко використовують новітні інформаційно-комунікаційні технології. У Малому каразінському університеті

започатковано проведення Skype-конференцій для надання індивідуальних та одночасних колективних консультацій учням Дистанційних шкіл.

Під час шкільних канікул для учнів Дистанційних шкіл в університеті проводять навчальні дні. Програми навчальних днів передбачають лекції викладачів, практичні заняття, лабораторні заняття, демонстрації дослідів, пізнавальні ігри, відвідування університетських музеїв, консультації з розділів навчальних програм, які викликають труднощі при самостійному опрацюванні та ін.

Використання дистанційних послуг при роботі з обдарованою молоддю сприяє самоорганізації та самовдосконаленню учнів, їх подальшому професійному розвитку. Робота Дистанційних шкіл сприяє соціалізації сільської учнівської молоді.

У структурі Малоого каразінського університету працює шкільний фізичний лекторій у супроводі пересувної лабораторії. Мета лекторію – покращити й поглибити знання школярів з усіх розділів фізики, розширити природничий світогляд молоді. До роботи в лекторії залучають провідні університетські викладачі. Щорічно такі лекції відвідують сотні школярів.

Протягом навчання учні Малоого каразінського університету отримують не тільки теоретичні знання, а й здобувають навички науково-дослідницької роботи під керівництвом викладачів, використовуючи матеріально-технічну базу факультетів університету.

Наприкінці кожного навчального року проводять Підсумкову конференцію Малоого каразінського університету, приурочена до Дня науки в Україні, на якій учні доповідають свої наукові здобутки.

У конференції беруть участь усі бажаючі учні Малоого каразінського університету. В кожній секції працюють як науковці-першокласники, так і більш досвідчені учні старших класів. Значна кількість наукових робіт є результатом колективної праці учнів різного віку.

Викладене вище дає підстави зробити **висновки**, що Малий каразінський університет є інноваційною багатопрофільною системою позашкільної освіти на базі вищого навчального закладу IV рівня акредитації із застосуванням його педагогічних та наукових кадрів та матеріально-технічної бази.

Метою Малоого каразінського університету є залучення дітей до навчання, прищеплення любові до науково-дослідницької діяльності, підвищення рівня їхніх знань, спонукання учнів до саморозвитку та самовдосконалення та сприяння формуванню їхньої інтелектуальної культури.

Методи й форми роботи цієї структури забезпечують інклюзивність позашкільної освіти, розвиток інтелектуальної сфери в контексті підтримки розвитку обдарованості учнівської молоді. У Малому каразінському університеті за роки його існування сформувалося розвивальне середовище, в якому кожен учень має можливість для саморозвитку. Навчальний процес забезпечено альтернативними навчальними програмами, що заохочує дітей до самовдосконалення і в подальшому дорослому житті. Завдяки

отриманим знанням підвищується рівень обізнаності та соціальної адаптованості молоді.

Доступність високоякісної позашкільної освіти для всіх учнів, незалежно від місця їх проживання, забезпечена в Малому каразінському університеті за допомогою організації дистанційного навчання обдарованих школярів сільської місцевості із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Спільні зусилля викладачів, учнів та їхніх батьків, злагоджена безперервна система навчального процесу, постійний моніторинг результативності занять, психолого-педагогічний супровід упровадження інноваційних технологій у навчальний процес є запорукою високих досягнень учнів Малого каразінського університету та сприяє всебічному розвитку й соціалізації молодих громадян України.

Список використаної літератури

1. Про позашкільну освіту : Закон України № 1841-III від 22.06.2000 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2000. – № 46. – Ст. 393.
2. Про національну доктрину розвитку освіти : указ Президента України від 17.04.2002 р. // Урядовий кур'єр. – 2002.
3. Рібо Т. Болезни личности. Опыт исследования / Т. Рібо. – Минск : Харвест, 2001. – 400 с.
4. Шаповал В. В. Поняття, зміст і сутність позашкільної освіти України / Шаповал В. В. // Європейські перспективи. – 2011. – № 2. – Ч. 1. – С. 45–50.

Стаття надійшла до редакції 27.10.2015.

Курильченко В. В. Внешкольное образование в Центре довузовского образования классического университета

В статье представлен Малый каразинский университет как учебно-воспитательное подразделение Центра довузовского образования для внешкольных занятий с учениками средних учебных заведений, ставшее многопрофильной инновационной системой внешкольного образования на базе высшего учебного заведения IV уровня аккредитации с применением его педагогических и научных кадров и материально-технической базы.

Ключевые слова: *внешкольное образование, дети, развитие, дистанционное внешкольное образование, научные исследования учеников, научные состязания.*

Kurilchenko V. Extra-Scholastic Education at the Pre-University Education Center of the Classical University

The paper presents Small V.N. Karazin Kharkiv National University as an educational unit of the Pre-University Education Center for after-school classes with students of secondary schools, which has become a unique multidisciplinary innovative system of extra-scholastic education at the higher educational establishment of the IV level of accreditation with the use of his pedagogical and scientific personnel and logistical base. The article reveals the impact of extra-scholastic education on the process of students' mastering the system of scientific knowledge, cognitive skills, development of creative abilities and the formation of educational culture on this basis. Pre-university education does not only provide diagnosis and correction of students' knowledge for Independent External Testing, that is some help for the entry into higher education, but also directs and adapts the student for further education at the university. At first sight pre-university education is aimed to improve school knowledge of graduates, but in the long term the main goal which is to identify and develop the skills that will be useful when choosing a profession, to form in students the

ability and desire to learn. Extra-scholastic education is aimed to develop children's interest for new knowledge, to solve non-standard tasks, to learn. Effective implementation of extra-scholastic education tasks would be most successful under the conditions of early initiation of children to promote their further development.

The main tasks of the Small V. N. Karazin Kharkiv National University are:

- children's involvement in extra-scholastic education to meet their educational and cultural needs, the professional needs and creative self-fulfillment;*
- purposeful training of gifted and talented young people to participate in creative competitions;*
- formation of a scientific outlook of pupils and their involvement in research;*
- socialization of the younger generation.*

In the Small V. N. Karazin Kharkiv National University there are both classical tuition – lessons, hobby groups work, club work, lectures, tutoring, conferences, practical work in laboratories, excursions, competitions and training with the use of innovative technologies. Pre-university education in the classical university is the process of students' mastering the system of scientific knowledge, cognitive skills, development of creative abilities and formation of educational culture on this basis as part of intellectual culture.

Key words: *school education, children development, remote school education, students' research, academic competitions.*

УДК 316.614.04.057.874

Л. А. ЛОПАТКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний університет

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті розглянуто сутність особистісно орієнтовного підходу у процесі опанування професією зубного техника студентами з порушеннями слуху, який впливає на формування молодого покоління з особливими потребами, соціалізацію й самоутвердження особистості в сучасному суспільстві. Подано чітке уявлення про рівні сформованості осіб, яка не чуєть. Вирішуючи це завдання, виділено такі рівні: високий, достатній і середній. Обґрунтовано спроможність оволодіння професією студентами з порушеннями слуху нарівні зі студентами, які чуєть, що свідчить про набуття осіб з особливими потребами соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей та входження індивіда в соціальне середовище.

Ключові слова: соціалізація, особистісно орієнтовний підхід, методи, професійна підготовка, нечуючі студенти, рівні сформованості.

Соціалізація є однією з найвагоміших умов інтегрованого навчання, оскільки саме рівень соціалізованості визначає, наскільки ефективно проходить включення осіб з особливими потребами в соціум загальноосвітнього простору.

Реалізація завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки передбачає переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію та гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології загалом, тобто на європейські цінності й виміри [5, с. 21].

Особистісний підхід ґрунтується на певному методологічному інструментарії. Його традиції, починаючи з глибин античних філософів, через відродження та видозміни нового часу виокремилися у середині ХХ ст. в самостійний напрям, розвинулися у межах світової психології (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорні, В. Франкл та ін.). Були відображені у працях В. Сухомлинського, поглядах Г. Ващенко. Теоретичні засади й технологія особистісно орієнтованої освіти найповніше в Україні досліджено у працях В. Засенка, С. Кульбіді, О. Пехоти, В. Рибалки, О. Сухомлинської, у Росії – Л. Голубевої, С. Кульневича та ін.

Мета статті – обґрунтувати спроможність оволодіння професією зубного техника студентами з порушеннями слуху нарівні з тими, хто чує, завдяки застосуванню особистісно орієнтовного підходу.

Теоретичний розгляд особистісної складової майбутнього фахівця потребує, насамперед, уточнення самого співвідношення понять “особистість – фахівець”. Людина, яка входить у соціальне середовище як пов-

ноправний суб'єкт, постає перед вибором життєвої самореалізації. З одного боку, вона реалізує себе як унікальна індивідуальність, з іншого, – найповніше самореалізується саме у професійній діяльності. Посада “людина” і посада “фахівець” взаємодоповнюють і взаємозбагачують одна одну, але завжди вони є цілісним явищем, підпорядкованим найвищим цінностям. Вчені Г. Попов і К. Чернов підкреслювали, що кінцевий “продукт освіти – спеціаліст, що є самореалізованою, самокерованою і саморозвиваючою особистістю” [2, с. 12].

Соціологічний словник визначає професію як “професіонали – представники особливої соціальної верстви, які характеризуються такими рисами: зайнятістю на основі застосування навиків, сформованих на базі теоретичних знань; наявністю спеціалізованої освіти; особливою компетентністю, гарантованою складеними іспитами; наявністю певного кодексу поведінки, яка забезпечує професійну ідентичність; виконання певних службових обов'язків на благо суспільства; членство у професійній асоціації” [8, с. 305].

Особистість – психологічний суб'єкт власних дій у власній фаховій діяльності, спрямованій на самовизначення, саморегулювання, самооцінку та досягнення мети, мотивів, змісту власних дій з набуття професійної компетентності. Розглядаючи майбутнього фахівця уже на моменті його входження у сферу освітніх послуг як суб'єкта-організатора процесу оволодіння діяльністю, треба звернути увагу, насамперед, на психологічне обґрунтування механізмів регуляції діяльності. На думку О. Конопкіна, головну роль у процесі свідомої регуляції діяльності відіграє прийнята індивідом мета діяльності [1]. Мета відображає не лише ідеальний або реальний результати власних професійних дій, а й особистісно визначений нормативний рівень цих дій. Отже, мета, яка на відміну від мотивів є для суб'єкта постійним компонентом діяльності, – це водночас і головна ланка регуляції людини в межах професійної ролі. А ще переконання, що саме під безпосереднім впливом особистісної мети формується суб'єктна, особистісно визначена модель професіоналізму – того рівня професійної компетентності, який на разі може синтезувати особистість.

Виходячи з вимог особистісно орієнтованого підходу, інтегративним показником успішного опанування майбутньою професією є професійне призначення майбутнього фахівця.

Вивчення психолого-педагогічних механізмів особистісно орієнтованої професійної підготовки дає змогу зробити висновок, що у процесі формування особистісно значущого професійного досвіду студент як суб'єкт діяльності оперує цілісною професійною компетенцією на різних рівнях її розвитку. Основну роль у ній відіграють мотиви діяльності з акцентом на мотивацію досягнень, пізнавальну мотивацію та спрямованість на самовизначення, саморегулювання, самооцінку й корекцію дій з набуття професійної компетентності. При цьому сучасна педагогіка пропонує цілком реальні для впровадження у фахову підготовку зубного техника, який не чує, методики організації самоуправління професійно орієнтованою навчальною діяльністю студента.

Щодо організації професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця та активізації саморозвитку у студентів орієнтаційного й мотиваційного параметрів професійної готовності, то ми створили умови для: уточнення ними власних життєвих позицій, ставлень, ціннісних пріоритетів у процесі вивчення гуманітарних і соціально-економічних дисциплін; визначення індивідуальних рис, особливостей пізнавальних психічних процесів, акцентуації характеру, специфіки комунікативних та організаторських здібностей. Щодо вироблення у студентів спрямованості на самоаналіз операційного параметра професійної готовності, то під час навчального процесу як викладачі, так і керівники на базах практики зорієнтовували студентів на самостійний пошук знань, на розв'язання нестандартних ситуацій.

Досліджуючи процес оволодіння професією студентами з порушеннями слуху, можемо зазначити, що, маючи певний потенціал фахових якостей на I курсі, вони розвивають їх при вивченні теоретичного матеріалу, а найбільший стрибок відбувається під час практичних занять; до випуску на IV курсі вони досягають високого рівня.

Отже, більшість студентів, мають потенціал розвинутих професійних якостей. Чимало їх знаходяться на середньому рівні розвинутої професійності – переважно це ті, хто має певний рівень знань про професію зубного техника й можуть ними користуватися під час навчання. Найменший відсоток людей із нереалізованим потенціалом професійної діяльності.

Першою умовою формування професійності має стати зорієнтованість процесу оволодіння професією зубного техника на поєднання активних і традиційних методів навчання. Основне завдання – актуалізація творчих можливостей студентів у навчальному процесі. Ці методи не інноваційні, але нові підходи щодо їх використання й взаємодоповнення сприятимуть результативності. Йдеться про ділові рольові ігри, тренінги, дискусії, “круглі столи”, проблемні ситуації тощо [7, с. 360].

За словами українського педагога І. Підласого, в педагогічній практиці є методи, які періодично з'являються й знову про них забувають. Серед них – дидактичні ігри, коріння яких сягає найдавніших цивілізацій. Сьогодні вчені й учителі-практики переконалися в ефективності застосування артистизму – розуміння суті своєї професії як такої, що впливає на колектив, колег, сім'ю. Друга ознака – пошук свого амплуа, зовнішнього самовираження, зміцнення й розвиток позитивних, яскравих рис. Третя ознака – усвідомлення і подолання негативного.

Методи активного навчання, описані вище, створюють між студентами атмосферу “здорового змагання”, адже в рольових і ділових іграх, дискусіях, у читанні підручників і конспектів мають змогу брати участь усі студенти, а не кілька, як на традиційному занятті, тематичні диктанти дають змогу кожному студенту з'ясувати реальний рівень своїх знань, аналіз контрольних робіт зі спеціальних предметів – свої професійні здібності. Виконуючи ці завдання, студенти не конкурують між собою, а світ, у який вони потрапляють, відчутно впливає на формування професійних здібностей кожного з них. Саме це і є головним критерієм оволодіння фахом зубного техника.

Ефективність оволодіння професією студентами, що не чують, значною мірою залежить від того, який знайдено підхід до особистості кожного студента, які створено умови, щоб студенти змогли вільно висловити свої думки, почуття. Адже це не завжди можливо під час звичайного спілкування на теоретичних і практичних заняттях, а особливо першокурсниками.

Користь такого методу полягає і в тому, що він є особистісно орієнтованим. Як зауважує І. Якиманська, це організація процесу навчання, в основі якого лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, що потребує забезпечення розвитку й саморозвитку особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуального, неповторного, суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці [9, с. 64–77].

Отже, основні вимоги особистісно орієнтованого навчання такі: навчальний матеріал повинен виявляти суб'єктивний досвід учня; викладання навчального матеріалу в підручнику або вчителем спрямоване на перетворення особистого досвіду кожного учня; активне стимулювання учня до саморозвитку, самовираження, самостійного навчання в ході оволодіння знаннями; навчальний матеріал (завдання, задачі, вправи) має бути варіативним; стимулювання учнів до самостійного вибору способів опрацювання навчального матеріалу; контроль і оцінювання: не тільки результат, а й процес навчання.

Сутність інтерактивних методів, у яких навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається і навчає. Це співнавчання (навчання у взаємодії та співпраці), у якому і вчитель, і учні – суб'єкти навчання. Основний принцип інтеракції: постійна взаємодія учнів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво, на відміну від активних та “пасивних” методів, коли спілкування відбувається між учнями та вчителем. Вчитель лише організатор і координатор інтерактивної взаємодії. На відміну від активних методів навчання, які будуються на однібічній взаємодії (її організовує й постійно стимулює вчитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему взаємодії учасників навчального процесу. Інтерактивні методи спрямовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особливу увагу приділено організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії мобільніші, відкритіші й активніші [3, с. 356]. Вони дають найбільший простір для самореалізації учня в навчанні й найбільше відповідають особисто орієнтаційному підходу.

Фахова підготовка майбутніх зубних техніків, які не чують, здійснюється за наявності навчальних технологій. Цій професії неможливо навчитися лише в аудиторії. Тому неабияке значення має практична діяльність студентів. На практиці студенти мають змогу не лише отримати знання й уміння, а й сформувати деякі важливі якості. Студентська практика передбачає детальне ознайомлення студентів зі специфікою їхньої роботи, спостереження за процесом фахової діяльності, аналіз її перебігу та складових. Л. Новосьолов у період загальнотехнічної підготовки розрізняє такі прийоми: робочу позу, брання інструменту та структуру рухів. Він на-

голошує, що порушення у виконанні цих прийомів призводить до відставання у роботі, втомлюваності тощо. Тому на кожному занятті треба виконувати вправи, які, з одного боку, закріплять знання, а з іншого – допоможуть глибше їх осмислити [6, с. 106–107].

Організація роботи з виховання професійності у майбутніх зубних техніків – осіб, які не чують – потребувала від нас чіткого уявлення про рівні її сформованості. Вирішуючи це завдання, ми кожному із зазначених вище критеріїв, які відображали найхарактерніші риси притаманні професійності, виділили три рівні їх сформованості: високий, достатній і середній. Для цього використали методику, запропоновану М. Яцій [4], адаптовану й модифіковану до умов і мети нашого дослідження.

У дослідженні були задіяні 62 особи – студенти I–IV курсів спеціальності “Зубний технік” на базі 9 класів. Виходячи із завдань нашого дослідження, до експериментальних груп (E1 та E2) відповідно ЗТ-11-41 та ЗТ-13-43 увійшли студенти, які не чують відділення “Стоматологія ортопедична” Херсонського базового медичного коледжу. Для порівняння результатів ми взяли контрольну групу (K) ЗТ-25, студенти які чують, та дві спецгрупи студентів, які не чують, (K1) ЗТ-12-42, (K2) ЗТ-14-44 на базі неповної середньої освіти.

Звели всі дані сформованості професійності на II–IV курсах у контрольних та експериментальних групах щодо спеціальних дисциплін: техніка виготовлення знімних, незнімних та бюгельних протезів, обчислили якісний показник знань у кожній групі. Це дало нам змогу простежити динаміку сформованості професійності впродовж усього періоду навчання зазначеної спеціальності. Ці дані подано в табл. 1.

Таблиця 1

**Динаміка сформованості професійності на II–IV курсах
у контрольних та експериментальних групах**

Курси	Групи	Якість знань, %
II	K (25)	50
	K1 (22)	33
	K2 (24)	43
	E1 (21)	64
	E2 (23)	72
III-IV	K (35)	73
	K1 (32, 42)	58
	K2 (34, 44)	65
	E1 (31, 41)	82
	E2 (33, 43)	75
Державні іспити	K (35)Д	83
	K1 (42)Д	63
	K2 (44)Д	67
	E1 (41)Д	100
	E2 (43)Д	89

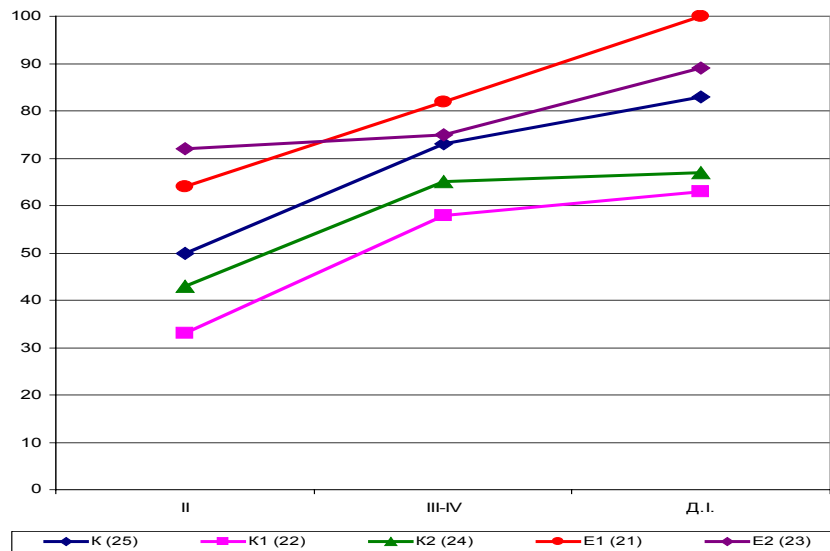


Рис. 1. Динаміка сформованості професійності на II–IV курсах у контрольних та експериментальних групах

Рис. 1 дає змогу наочно простежити динаміку зростання професійності у контрольних та експериментальних групах протягом усього періоду навчання. Відзначаємо, що у К групі він від 50% (вхід у професію) зростає до 73% (на проміжному зрізі), і має показник 83% (на виході). Так, є зростання на 33%. У К1 та К2 якісний показник також зростає від 33% до 63% у К1 (тобто збільшується на 30%), у К2 – від 43% до 67% (тобто зростає на 24%). Проте показники експериментальних груп значно перевищують дані груп контрольних. Так, якісний показник у Е1 уже на вході у спеціальність становить 64%, що на 14% вище, ніж у К групі та на 31% більше, ніж у К1 групі, та на 21% більше, ніж у К2 групі. Проміжний показник цієї групи становить уже 82%, заключний зріз сформованості професійності дорівнює 100% (загалом зростає на 36%). В Е2 групі якісний показник на вході дорівнює 72%, що на 22% перевищує показник К групи, на 39% – показник К1 та на 29% більше, ніж у К2. Проміжний показник цієї групи зріс лише на 3%, але він все ж навіть на 2% вищий за показник К групи, а на заключному зрізі становить 89% (тобто зростає на 17%) і поступається за своїми даними лише групі Е1 на 11%.

Діаграма 1 наочно зображає, що найбільший показник 33% має група Е2, що на 8% більше, ніж у К групі. В Е1 цей показник також перевищує дані К групи на 3,5%. Якщо ж їх порівняти з показниками груп К1, де він дорівнює 22%, що на 11% менше, ніж у Е2, а у К2 він взагалі низький – лише 14%, що у два з лишком рази менше, ніж у Е2, та вдвічі більше, ніж у Е1, де він становить 28,% (тобто наближається до показників К групи).

Висновки. Виходячи із організації результатів нашого дослідження, можемо зауважити, що особистісно орієнтовний підхід уособлює важливу роль у освітньому процесі сучасної когорти студентської молоді. Ми переконані, що завдяки запровадженню особистісно орієнтовного підходу до

організації навчально-виховного процесу у навчальному закладі, викладачі вирішують ряд важливих, життєзначущих проблем щодо формування професійних якостей молодого покоління з особливими потребами, його соціалізації й самоутвердження як особистості в сучасному суспільстві.

Список використаної літератури

1. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – Москва : Наука, 1980. – 256 с.
2. Лігоцький А. О. Теорія і практика розвитку освітніх систем / А. О. Лігоцький // Сучасна вища школа: (психолого-педагогічний аспект): монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : АПН, Інст. пед. і псих. проф. освіти, 2000. – С. 12–41.
3. Лопатко Л. А. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь у нечуючих студентів медичного коледжу / Л. А. Лопатко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – Київ : Ін-т спец. педагогіки АПН України, 2005 р. – Вип. 6. – С. 356–360.
4. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – Київ : Кондор, 2005. – 667 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2020 роки. – 21 с.
6. Новоселов Л. А. Общетехническая подготовка глухих школьников : пособ. для учителей / Л. А. Новоселов. – Москва : Просвещение, 1969. – 152 с.
7. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе: методология разработки и практика проведения / В. А. Трайнев. – Москва : Дашков и К, 2002. – 360 с.
8. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навч. словник-довідник для студ. вузів / уклад. В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хоа та ін. ; за заг. ред. В. М. Пічі. – Київ : Каравела ; Львів : Новий світ, 2000. – 480 с. (Вища освіта України).
9. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 64–77.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Лопатко Л. А. Личностно ориентированный подход в процессе подготовки студентов с нарушениями слуха как фактор социализации

В статье рассматривается значение личностно ориентированного подхода в процессе овладения профессией зубного техника студентами с нарушениями слуха, который влияет на формирование молодого поколения с особенными потребностями, социализацию и самоутверждение личности в современном обществе. Предлагается четкое представление об уровнях формирования профессионализма у будущих зубных техников – неслышащих людей. Решая эти задачи, выделены такие уровни формирования: высокий, достаточный и средний. Обосновывается возможность овладеть профессией студентами с нарушениями слуха наравне со слышащими, что свидетельствует о приобретении лицами с особыми потребностями социального опыта и ценностных ориентаций, необходимых для выполнения социальных ролей и вхождение индивида в социальную среду.

Ключевые слова: социализация, личностно ориентированный подход, методы, профессиональная подготовка, неслышащие студенты, уровни формирования.

Lopatko L. The personally Orientated Way in the Process of Education of Students with the Hearing Impairment as the Factor of the Socialization

In the article is observed the notion of the personally orientated approach in the process of getting the profession of the dental mechanic by the students with the hearing impairment influencing on the formation of the young generation with the special abilities, socialization and self-realization of the personality in the modern society.

The organization of the labour aimed on the formation of the professionalism at the future dentist mechanics – people with the hearing impairment – required the clear vision of the levels-formation. Solving these tasks, we, in every of the pointed criterion, reflecting the typical notions of the professionalism, have discovered three levels of their formation: the highest, the appropriate and the medium. The dynamics of the formation of the professionalism at the II–IV courses (when the specialized subjects are studied) in the testing and the experimenting groups is showed in the tables and the diagram. The majority of students have the potential of the developed professional abilities. Some of them are situated on the medium level – mainly those who have the appropriate level of knowledge about the profession of the dental mechanic and can use it at the education. The lowest percent is the percent of people with the unrealized potential of the professional activity.

We have stated the ability of getting the profession by the students with the hearing impairment on the same level with the hearing students that proves the getting by people with the special necessities the social experience and the values required for making the social roles and the entrance of the personality into the social sphere.

Observing the process of getting the profession by the students with the hearing impairment we can state that having the proper potential of the qualification at the I course they develop them during the studying of the theoretical material and the biggest leap occurs at the practical lessons and till the graduating, at the IV course, students get the highest level.

The main demands to the personally orientated education are the following: the educational material should discover the subjective experience of a student; the presentation of the material in the textbook or by the teacher should be aimed on the transformation of the personal experience of every student; the active support of a student to self-development, self-expression, self-education while getting knowledge; the educational material (tasks, exercises, problems) should be varied; the espousal of students to the choice of the ways to work with the educational material; the testing and the evaluation: not only the result but the process of education.

In the article is determined the ability of getting the profession by the students with the hearing impairment in comparison with the hearing that proves the fact of getting by people with the certain necessities the social experience and the valuable orientations required for making the social roles and the entrance of the person into the social sphere.

Key words: *socialization, personally orientated way, methods, the professional education, students with the hearing impairment, the levels of formation.*

УДК 338.482:316:338.48-2-056.26(4+477)

Д. А. ЛЮТА

аспірант

Запорізький національний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ТУРИЗМУ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті проаналізовано стан і сутність соціального туризму в Україні та за кордоном. Детально розглянуто категорії осіб, що мають переважне право на пільги соціального туризму. Розкрито значення трьох основних принципів, на які спирається соціальний туризм.

Ключові слова: соціальний туризм, принципи соціального туризму, категорії соціального туризму.

Вся туристична діяльність завжди мала комерційний характер і здійснювалася з метою отримання прибутку. Сфера туризму, як і будь-яка інша галузь економіки, повинна мати прибуток як головне джерело засобів для розвитку й розширення виробництва. Прибуток є одним із найважливіших показників роботи туристичного підприємства. Намагаючись примножити свій дохід, туристичні підприємства шукають оптимальне співвідношення між витратами та ціною туристичного продукту. Товари й послуги, які вони пропонують, розраховані переважно на осіб з високим і середнім рівнями достатку. Тому тривалий час послуги туризму залишалися недосяжними для більшості людей. Контингент споживачів особливо зменшувався у періоди економічних спадів, що супроводжувалися зростанням кількості безробітних і падінням реальних прибутків. Саме тому постала гостра необхідність у такому виді туризму, як соціальний туризм.

Теорія соціального туризму спирається на три основні принципи:

- 1) забезпечення відпочинку всім членам суспільства шляхом широкого залучення до сфери туризму людей із низькими прибутками;
- 2) туризму малозабезпечених;
- 3) активна участь урядових, регіональних, громадських і комерційних структур у його розвитку.

Метою статті є аналіз розвитку та сутності соціального туризму та специфіка його роботи в Україні та за кордоном.

Проблему соціального туризму розглянуто у працях таких учених, як Є. О. Алілуйко, М. Борушак, В. С. Горський, А. М. Єрмоленко, І. В. Зоріна, В. О. Квартальнова, М. М. Кисельов, О. А. Кручек, Я. В. Любивий, В. В. Лях, В. А. Малахов, В. С. Пазенок, М. В. Попович, С. Ф. Соляник, В. Г. Табачковський, Т. І. Ткаченко, В. К. Федорченко, В. В. Худо, Л. М. Шульгіна та ін.

Отже, туризм – тимчасовий виїзд особи з місця проживання в оздоровчих, пізнавальних, професійно-ділових чи інших цілях без здійснення оплачуваної діяльності в місці, куди особа від'їжджає [1].

Соціальний туризм передбачає туризм, який здійснюється повністю або частково за рахунок коштів держави, її суб'єктів і муніципальних закладів, а також засобів юридичних осіб та індивідуальних підприємств.

До соціального туризму, зокрема, відносяться:

- дитячо-юнацький туризм;
- сімейний туризм;
- туризм літніх людей, інвалідів та ветеранів;
- туризм військовослужбовців;
- самодіяльний туризм;
- туризм осіб, постраждалих від аварії на Чорнобильській АЕС;
- лікувально-оздоровчий туризм [2].

Держава, її суб'єкти та муніципальні заклади можуть передбачати в своїх бюджетах відповідний рівень субсидій для компенсації витрат суб'єктів туристичної індустрії, пов'язаних з установленими пільгами та перевагами соціальних туристів у оплаті вартості послуг, які їм надають. Порядок та умови виділення бюджетних коштів визначає бюджетне законодавство країни.

Державне та муніципальне майно може передаватися в оренду або безкоштовне користування некомерційним організаціям, а також суб'єктам малого підприємництва в цілях розвитку самодіяльного та соціального туризму на територіях муніципальних закладів, у тому числі для підтримування в належному стані інфраструктури туристських і екскурсійних маршрутів, засобів розміщення туристів, а також об'єктів туристичного показу.

Оскільки організаціями соціального туризму витяг прибутку як мета не ставиться, а загальна тенденція в розвитку міжнародного туризму спрямована на надання туристських послуг все більш високої якості, установи соціального туризму стикаються останнім часом зі значними труднощами, які включають явища різного порядку:

- проблеми створення нової або адаптації до сучасних вимог існуючої матеріальної бази соціального туризму;
- відсутність належної законодавчої та нормативної бази;
- інформаційні та психологічні проблеми відпочиваючих у системі соціального туризму;
- підвищені стандарти якості обслуговування соціального туризму;
- форми надання матеріальної допомоги клієнтам соціального туризму й ряд інших проблем [3].

Наприклад, у країнах Європейського союзу соціальний туризм асоціюється з клієнтами, які мають малі прибутки й тому не користуються високоякісними туристичними послугами. Ця категорія громадян потребує пільги соціального характеру. До неї входять насамперед багатодітні сім'ї, діти-сироти, вихованці дитячих будинків і шкіл-інтернатів, учнівська та працююча молодь, пенсіонери, інваліди та малозабезпечені громадяни [3].

Забезпечення доступності туристського відпочинку для всіх, у тому числі багатодітних родин, молоді і літніх осіб, вимагає розробки і здійснення конкретних заходів, а саме визначення соціальної туристської політики держави, прийняття власних законодавчих і нормативних актів, створення соціальної інфраструктури, забезпечення систем і механізмів підтримки малозабезпечених верств населення, підготовка працівників системи соціального туризму, у тому числі його організаторів, інформаційна робота тощо. Сотні мільйонів людей у світі подорожують завдяки соціальному туризму. Належність до організацій соціального туризму повинна підтверджуватися умовами, зокрема:

- запропоновані види діяльності націлені на спільне вирішення соціальних, просвітницьких і культурних завдань, що сприяють повазі й розвитку людини;
- чітко визначено цільову клієнтуру, при цьому відсутня будь-яка дискримінація за расовими, культурними, релігійними, політичними, філософськими або соціальними ознаками;
- невід’ємним елементом пропонованого турпродукту є додана вартість неекономічного характеру;
- чітко вказано прагнення забезпечити гармонійну інтеграцію соціального туризму в місцеве середовище;
- вид діяльності й ціна турпродукту соціального туризму зазначено в конкретних документах. Ціни відповідають заявленим соціальним цілям. Прибуток повністю або частково реінвестується у покращення якості туристських послуг, пропонованих громадськості;
- управління кадрами відповідає вимогам соціального законодавства й націлене на забезпечення задоволеності роботою й постійне підвищення кваліфікації кадрів [3].

Водночас, туризм може відігравати у суспільстві не тільки позитивну, а й негативну роль. Зокрема, можливі сприяння взаємному порозумінню між народами, культурне збагачення, основа для економічного розвитку регіону; разом з тим розвиток туризму може завдавати шкоди регіону – “розбавляти” своєрідну національну культуру, негативно впливати на традиційні норми та цінності тощо. У зв’язку з цим дуже важливо дотримуватися балансу між кількістю туристів та їх дозволеною нормою, а також зважати на тип туристів, притаманний для кожного регіону.

Держава здійснює необхідні заходи щодо підтримки та розвитку туризму. А також виділяє категорії осіб, що мають переважне право на пільги соціального туризму, які наведено в табл. 1 [3].

Перелік та категорії туристів, які потребують соціального захисту (соціальні туристи), а також додаткові способи їх підтримки визначено нормативно-правовими актами та суб’єктами законодавства країни, а також органами місцевого самоврядування.

Таблиця 1

**Категорії осіб, що мають переважне право
на пільги соціального туризму**

<i>Категорії споживачів</i>	<i>Тип закладів розміщення</i>	<i>Час перебування</i>
Діти з багатодітних сімей, учнівська молодь	Табори праці і відпочинку, турбази, будинки відпочинку, санаторії	Студентські канікули, відпустки
Незаможні верстви населення	Турбази, будинки відпочинку, санаторії	Міжсезоння, не сезон
Пенсіонери	Турбази, будинки відпочинку, санаторії	Міжсезоння, не сезон
Інваліди	Турбази, будинки відпочинку, санаторії	Міжсезоння, не сезон

Соціальний туризм розуміється як галузь туристичного ринку, де споживачі отримують субсидії з коштів, виділених на соціальні потреби державою, або інших джерел покриття, з метою створення умов для подорожей чи відпочинку школярам, пенсіонерам, ветеранам та інвалідам, працюючій та учнівській молоді з малозабезпечених сімей, тобто громадянам, яким державні або інші організації надають соціальну допомогу. Отже, головна проблема соціального туризму полягає в пошуку джерел його фінансування. Можна припустити, що за відсутності законодавчої бази, належних правових норм, кадрових і фінансових документів соціальний туризм може перетворитися на місце годівлі для несумлінних осіб.

Незважаючи на це, закріпити свої позиції соціальний туризм може тільки при наявності продуманої соціальної політики в галузі туризму на національному, регіональному й міжнародному рівнях.

Щодо форм надання матеріальної підтримки особам, які користуються послугами соціального туризму, то однією з таких є – відпускні чеки, які можна використовувати при купівлі турпродукту. У деяких країнах Європи вони доволі розповсюджені. Наприклад, системою відпускних чеків у Швейцарії займається Швейцарська каса подорожей, а у Франції – Французька національна асоціація відпускних чеків.

Відзначимо, що в таких високорозвинутих країнах, як Німеччина та Сполучені Штати Америки, соціальний туризм як вид безкоштовного туризму відсутній. У такому випадку можна згадати одне з положень Гаазької декларації (1989 р.), у якому проголошено: “Держави не можуть витратити на туризм більше того, що вони сподіваються від нього отримати” [4]. Виходячи з цього, слід зазначити, що головною проблемою соціального туризму є пошук джерел його фінансування.

Висновки. Отже, акцентовано увагу на специфіку організації та роботи соціального туризму для категорії осіб, що мають переважне право на пільги соціального туризму.

Досвід організації та проведення соціального туризму необхідно пропагувати серед професіоналів туристичного бізнесу, залучаючи у цей процес якомога більшу кількість фахівців зі сфери туризму і сервісних послуг.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в активному пошуку джерел фінансування соціального туризму України. А при наявності потрібних джерел фінансування – створення добре контрольованої та справедливої системи розподілу фінансів між категоріями осіб, які потребують цього найбільше.

Список використаної літератури

1. Про туризм : Закон України за станом на 18 листопада 2003 р. // Верховна Рада України. – Київ : Парлам. вид-во, 2004. – 47 с.
2. Можаяева Н. Г. Туризм : підручник для студ. сер. проф. закл. / Н. Г. Можаяева, О. В. Богинська. – Москва : Гардарики, 2007. – 270 с.
3. Сенін В. С. Організація міжнародного туризму : підручник / В. С. Сенін. – Москва : Фінанси і статистика, 2003. – 400 с.
4. Гаазька декларація Міжпарламентської конференції з туризму станом на 14 квітня 1989 р. / Міжнародний туризм і право. – Москва : НІМП, 1999. – 241 с.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2015.

Лютая Д. А. Социальный туризм как одна из важнейших сфер туризма в Украине и за рубежом

В статье проанализировано состояние и сущность социального туризма в Украине и за рубежом. Детально рассмотрены категории лиц, имеющих предпочтительное право на льготы социального туризма. Раскрыто значение трех основных принципов, на которые опирается социальный туризм.

Ключевые слова: *социальный туризм, принципы социального туризма, категории социального туризма.*

Lyuta D. Social Tourism as One of the Most Important Areas of Tourism in Ukraine and Abroad

The article analyzes the status and the nature of social tourism in Ukraine and abroad. Detail the categories of persons having preferential right to benefits of social tourism. Explores the importance of three key principles that underpin social tourism, namely, providing recreation for all members of society through greater participation in tourism of people with low incomes; subsidies tourism the poor; active participation of government, regional, public and commercial structures in its development. In this article the attention is focused on the specifics of the organization and operation of social tourism for categories of persons having preferential right to benefits of social tourism. it is also specified that the list and categories of tourists who need social protection (social tourists), as well as additional ways to support them are determined by normative-legal acts and subject to the law of the country, as well as local authorities. The findings of this article suggest that experience of organization and holding of social tourism needs to be promoted among tourism professionals, involving in this process the largest possible number of specialists from the sphere of tourism and services. In spite of this, to consolidate its position of social tourism can only in the presence of deliberate social policy in the field of tourism at national, regional and international levels.

Key words: *social tourism, the principles of social tourism, categories of social tourism.*

УДК 159.923.2:316.647.5

В. А. ЛЯПУНОВАкандидат педагогічних наук, доцент
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького**ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ТОЛЕРАНТНОСТІ**

Статтю присвячено аналізу психологічної структури толерантності. Основний психологічний зміст толерантності як інтегрованої якості особистості може бути подано як мінімум у п'яти базових вимірах. Розкрито сутність основних вимірів толерантності: особистісного, когнітивного, вербального, емоційного та поведінкового. Особистісний вимір толерантності складають цінності, смисли, особистісні установки.

Толерантність у когнітивному вимірі полягає в усвідомленні та прийнятті людиною складності, багатовимірності життєвої реальності й варіативності її сприйняття, розуміння і оцінювання різними людьми, а також відносності та суб'єктивності свого бачення, неможливості зведення всього різноманіття точок зору до загальної істини. Вербальний вимір – передбачає знання мовних і культурних особливостей адресата повідомлення і повагу до них, а також побудову своєї вербальної й невербальної поведінки відповідно до цих знань.

Толерантність в емоційному вимірі проявляється, насамперед, у здатності до емпатії.

Поведінковий компонент включає толерантну поведінку в напружених ситуаціях (при зіткненні думок або оцінок), вміння домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компромісу).

Всі ці компоненти є підґрунтям для розробки змісту виховних дій педагога.

Ключові слова: психологічні складові толерантності, особистісний, когнітивний, емоційний, вербальний, поведінковий виміри.

Формування толерантності й потреби дотримання прав людини – одне з головних завдань підготовки сучасного педагога. І хоча терпимість необхідно виховувати з дитячого віку в сім'ї та в закладах освіти різного рівня, саме в педагогічних навчальних закладах украї важливо повною мірою розгорнути таку підготовку сучасного педагога, яка б спиралася на формування у нього толерантної поведінки й визнання прав людини. В силу своїх функціональних обов'язків педагог покликаний виховувати у дітей толерантність як одну з базових якостей особистості. Для розробки системи цілеспрямованих виховних дій з метою вдосконалення процесу формування толерантності дітей старшого дошкільного віку необхідним є визначення психологічних вимірів толерантності як інтегративної особистісної якості. Це зумовлює потребу опису психологічного змісту основних компонентів, які входять до структури толерантності.

Толерантність як психологічну категорію у світовій дослідницькій практиці вивчають порівняно недавно (G. Allport, A. Асмолов, С. Бондирева, С. Братченко, К. Роджерс, Г. Солдатова та ін.). В українській психологічній науці цю тему активно почали вивчати тільки в останні десятиліття. Зазначеній темі приділено увагу в працях В. П. Андрущенко, І. І. Беха, О. А. Гри-

ви, Л. І. Залановської, Ю. В. Годорцевої, О. В. Швачко та ін. Але для політичної та освітньої основ української держави ці нечисленні психологічні дослідження вже сьогодні є значущими і виступають як вихідні положення багатьох програм, спрямованих на становлення моральної системи виховання особистості в міжособистісному просторі, а також для розробки системи підготовки фахівців, здатних формувати толерантну особистість.

Метою статті є висвітлення найважливіших психологічних вимірів толерантності, які є пріоритетними як у дослідженні, так і в розвитку толерантності особистості, розкриття психологічного змісту кожного з компонентів структури толерантності.

У науковій літературі мають місце різні погляди на толерантність. Її аналізують з огляду на притаманну їй багатогранність: як повагу й визнання рівності, відмову від домінування та насильства, визнання багатомірності й розмаїття людської культури, норм, вірувань та відмову від зведення цього розмаїття до якогось одного погляду. Розгляд різних підходів до розуміння толерантності також свідчить, що вона трактується як важлива соціальна цінність, норма соціального життя, принцип людських взаємин і поведінки, особиста якість.

Як зазначає Л. І. Залановська, “із психологічного погляду толерантність – це здатність особистості в комунікативних ситуаціях не збігання думок, оцінних суджень, поведінки, вірування тощо управляти зниженням чутливості до об’єкта, що відбувається завдяки механізмам терпіння (співробітництва, взаємодії, поблажливості, компромісів)” [4, с. 118].

На думку Ю. В. Годорцевої, формувати толерантність і потребу дотримання прав людини необхідно з огляду на розуміння феномена толерантності як якості особистості та її ставлення до дійсності, яке розгортається на підставі знань, мотивів і способів дії [7, с. 6].

Сучасні дослідники А. Г. Асмолов, Г. Л. Бардієр, С. К. Бондирєва, С. Л. Братченко, Л. І. Залановська, Клепцова, М. В. Клімова, М. П. Мчедлов, Т. Н. Чекмарьова та інші. розглядають толерантність як інтегративну якість особистості. При побудові концепції формування толерантності одним з принципових вихідних положень, на думку всіх дослідників цієї проблеми, є визнання багатоаспектності та неоднорідності психологічного змісту толерантності. Це передбачає, що неможливо повністю описати толерантність, спираючись лише на одне поняття, тільки в одному вимірі. Водночас, захоплення різноманітними типологіями, класифікаціями та аналітичним “препаруванням” збільшує небезпеку підходу “колекціонування”, нагромадження “переліку ознак” тощо. Тому зупинимося на основних, найважливіших психологічних вимірах толерантності, які є пріоритетними як у дослідженні, так і в розвитку толерантності особистості.

Для описування складних психологічних процесів і явищ (наприклад, спілкування) традиційно використовують тріаду компонентів – когнітивний, емоційний та поведінковий. З’явилися спроби застосування цієї схеми і для толерантності. Н.О. Асташева [6, с. 41] виділяє також у струк-

турі толерантності як психосоціальної характеристики особистості три підсистеми:

1) когнітивну – знання людини (поняття про толерантність, процеси, що характеризуються толерантною спрямованістю, уявлення про власне життя);

2) емоційну – відносно стійкі почуття людини до об'єктів, що виражаються в емоційній оцінці (емоційно-ціннісне ставлення до людей, чужої думки, етнічних питань, своїх почуттів);

3) діяльну – схильність до того чи іншого типу соціальної поведінки, основою якого є розуміння та співпраця.

Однак для зрілої толерантності вирішальним є усвідомлений ціннісний вибір людини та спосіб її взаємовідносин зі світом, тому не можна обмежуватися лише трьома вимірами толерантності – необхідно додати ще один (найважливіший) компонент, який умовно можна назвати “особистісний компонент” або, точніше, – особистісний вимір толерантності.

У загальному вигляді основний психологічний зміст цих вимірів можна описати таким способом.

Особистісний вимір толерантності включає в себе насамперед ціннісно-сміслову систему, в якій центральне місце посідають: цінність поваги людини як такої, цінності права і свободи людини, рівноправ'я людей щодо вибору світогляду та життєвої позиції, цінність відповідальності за власне життя та її визнання за кожною людиною.

Особистісний відносно всіх інших компонентів можна розглядати як “системоутворювальний чинник”, який зумовлює і інтегрує дію всіх інших “периферійних” психологічних складових толерантності. Це дає змогу розрізнити толерантність як змінний стан і як стійку особистісну позицію. Витоком особистісної основи толерантності є толерантне (шанобливе) ставлення до самого себе. Все це має безпосереднє відношення до сфери освіти та особистості педагога, дає змогу визначити вихідну позицію і стратегію вирішення проблеми “педагогічної інтолерантності” – гармонізації самооцінки і “Я-концепції” педагогів, зміцнення їх прийняття та поваги самих себе. Без конструктивних змін на глибинному особистісному рівні всі спроби “прищепити” толерантні навички носитимуть характер поверхневого “косметичного ремонту” [2, с. 132].

Толерантність у когнітивному вимірі полягає в усвідомленні та прийнятті людиною складності, багатовимірності життєвої реальності та варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти та суб'єктивності (щонайменше – часткової) свого бачення, неможливості зведення всього різноманіття точок зору до загальної істини. Толерантність у когнітивному вимірі найяскравіше проявляється саме в ситуаціях суперечностей (при розбіжності думок, зіткненні поглядів тощо) і дає змогу розглядати їх як прояв плюралізму, багатства індивідуального сприйняття та інтерпретації. Когнітивна інтолерантність – навпаки, виходить з позиції наявності “норми”, “відповідності правильно-

му” тощо, і тому відкидає саму можливість множинності поглядів, зводячи будь-які розбіжності між поглядами й оцінками різних людей до “відхилення”, помилок або навіть навмисної протидії. Толерантність, таким чином, означає ще й таку важливу якість, як здатність людини до розбіжності в думках зі співрозмовником, “когнітивний конфлікт” не переводити в “конфлікт міжособистісний”, а інтолерантність, навпаки, веде до переростання однієї суперечності у інше.

Здавалося б, педагог як інтелігентна людина з вищою (зазвичай) освітою цілком у змозі усвідомити й прийняти складність і багатогранність світу, проте найчастіше він опиняється під владою жорстких стереотипів, рольових установок та освітніх стандартів. У таких випадках виховання зводиться до декларування “непорушних істин”, відповідно, від вихованців потрібні не роздуми, а точне “відтворення зразків” – вимовленого педагогом або написаного в книзі. Саме така позиція несе в собі великий потенціал розвитку нетерпимості й веде до переростання майже будь-якого розходження в думках у міжособистісний конфлікт.

Когнітивні аспекти толерантності включають у себе й відповідну інформованість, знання на цю тему. Проте дуже легко впасти в “ілюзію навчання” і звести все лише до такого простого й звичного способу “педагогічного вирішення” проблем. Враховуючи велику спокусу й уже наявний досвід спроб “НАТРЕНУВАТИ” педагогів на толерантність, навчити їх вимовляти “правильні слова” тощо, С. Л. Братченко [3, с. 73] вважає за доцільне ввести ще один умовний компонент толерантності – вербальний. Якщо когнітивний компонент передбачає реальну зміну сприйняття, розуміння, мислення, інтерпретації в напрямку реалізації принципів толерантності, то вербальний компонент обмежується лише “знанневою складовою”. Це найбільш простий та поверхневий вимір толерантності, який може свідчити про знайомство людини з ідеями толерантності й здатності більш-менш виразно розповісти про це. На цьому рівні більшість педагогів цілком у змозі “продемонструвати” необхідну толерантність – але це ще нічого не скаже про їх готовність слідувати відповідним принципам на практиці.

Толерантність в емоційному вимірі проявляється, насамперед, у здатності до емпатії. Встановлення емоційного контакту між співрозмовниками сприяє створенню більш довірливої і безпечної атмосфери спілкування – і таким чином знижує напруженість і можливість загострення відносин, конфронтації і суперництва. Повноцінна емпатія – безцінна й у цьому значенні по суті своїй толерантна. Емоційна складова толерантності має особливе значення завдяки тому, що саме в цьому вимірі комунікативної ситуації співрозмовники навіть при різних поглядах мають можливість знайти щось спільне, відновити розрив людських зв’язків, який багато в чому й робить людей роз’єднаними та налаштованими один проти одного. Окрім того, саме перебування людини в стані емоційного контакту з іншими, “практика” емпатії, сприяє розвитку у неї більш тонкої чутливості до ню-

нсів внутрішнього життя, що дасть змогу побачити й зрозуміти його глибину, багатовимірність, неоднозначність. Таке розуміння – важливе “щеплення” проти інтолерантності.

Емпатія педагога до дитини є не тільки однією з форм прояву поваги, а й індикатором його повноцінної особистісної включеності в спілкування, своєрідною “роботою над собою” в непростому процесі виховання та розвитку дітей [5, с. 108]. Особливою складовою емоційного компонента може бути особливий вид емоційної стійкості – “афективна толерантність” (Г. Крісталл), зміст якого полягає в здатності справлятися з емоційною напругою, з терпінням ставитися до складних і неприємних переживань, тривою – без того, щоб пригнічувати або спотворювати їх. Інший аспект цього виду толерантності пов’язаний з терпимим ставленням до різних (у тому числі яскраві, індивідуальні, незвичні форми) емоційних проявів інших людей. Розвинена афективна толерантність дає змогу краще усвідомлювати як власні емоційні стани, так і переживання інших людей, не драматизуючись та не приписуючи їм негативного змісту. На жаль, в українській освітній системі нормою є адміністративний тиск і практично відсутня турбота про емоційне здоров’я самого педагога, тобто те, що можна було б назвати “гігієною педагогічної праці”. Ігнорування і придушення емоційної сфери веде до емоційної інтолерантності педагогів, а це, у свою чергу, – до емоційного вигорання, а згодом і до майже неминучої професійної деформації значної частини педагогів [8, с. 71].

Поведінковий компонент є найвидимішою частиною “айсберга толерантності” та традиційно привертає особливу увагу як при діагностиці, так і при навчанні. До поведінкової толерантності входить велика кількість умінь і навичок, наприклад:

- вміння толерантно висловлюватись і захищати власну позицію як точку зору (“Я-висловлювання” та інші комунікативні техніки);
- готовність толерантно ставитися до висловлювань інших (уважно слухати й сприймати думки та оцінки інших людей як прояв їхньої точки зору, що має право на існування – незалежно від ступеню розходження думок);
- здатність до “взаємодії людей з різним мисленням” та вміння домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компромісу);
- толерантна поведінка в напружених ситуаціях (при зіткненні думок або оцінок) [9, с. 46].

Останнє заслуговує особливої уваги, оскільки саме такі ситуації важливих зустрічей з іншими – лакмусовий папір для толерантності. Все це передбачає, по-перше, що для педагога важливо опанувати толерантні способи дії, не допускати в поведінці неповагу, нетерпимість (у літературі наведено списки “толерантних та інтолерантних дій” педагогів, у тому числі й у напружених, конфліктних ситуаціях, які в педагогічній роботі неминучі), а по-друге, що поведінковим навичкам толерантності можна й потрібно вчитися.

Т. Н. Чекмарьова припускає, що формування толерантності у людини проходить ряд стадій і умовно виділяє рівні прояву толерантності: 1) когнітивний (знаннєвий) – знання дитиною або дорослим основних законів або правил людського спілкування, поняття і принципів толерантності; 2) емоційно-оцінний – усвідомлення того, що світ неоднорідний і різноманітний; необхідне; визнається право на відмінність; 3) поведінково-рефлексивний – стійкий прояв толерантності в поведінці в різних ситуаціях, на основі поваги іншої людини як особистості, її прав; критичне ставлення до себе, своєї поведінки, самооцінювання, самоаналіз, рефлексія [9, с. 39].

Толерантність не є механічним результатом дії певних “факторів” (внутрішніх або зовнішніх) як таких; справжня толерантність – це прояв свідомого, осмисленого й відповідального вибору людини, її власної позиції та активності з побудови певних відносин. У складній структурі толерантності її психологічним підґрунтям та ключовим виміром є особистісний вимір толерантності – цінності, смисли, особистісні установки.

Толерантність розглядають з позиції різних філософських і психологічних підходів. Сьогодні в літературі переважають біхевіоральний (при якому толерантність розглядається, насамперед, як особлива поведінка людини) і когнітивний (коли толерантність в основі своїй має знання і раціональні доводи) підходи. З екзистенційно-гуманістичної точки зору повноцінна, зріла толерантність – неодмінно усвідомлена, осмислена й відповідальна. Така толерантність не зводиться до автоматизму, до простих стереотипних дій – це цінність і життєва позиція, реалізація якої в кожній конкретній ситуації має певний сенс і вимагає від суб’єкта толерантності пошуку цього сенсу і відповідального рішення.

Екзистенційно-гуманістичний підхід виходить з визнання вирішальної ролі особистості в будь-якій здійснюваній нею діяльності. На думку А. Г. Асмолова, при всій очевидній і вельми суттєвій ролі соціальних норм, суспільних ідеалів, ідеологічних і професійних вимог тощо – не можна заперечувати прагнення й можливість кожної конкретної людини у своїх діях орієнтуватися також (а іноді – насамперед) на власні цілі, цінності, пріоритети. З цих позицій толерантність розуміють не як непорушне правило або готовий до вживання рецепт, і тим більше не як примусову вимогу під загрозою покарання, а як вільний і відповідальний вибір людиною “ціннісного толерантного ставлення до життя” [1, с. 7]. Зокрема, для педагога толерантність – це особлива якість його “способу буття”, а не тільки вимога професійної ролі або комунікативна навичка.

Головні питання полягають не в тому, “чому я проявляю толерантність?” а “в ім’я чого, заради чого я дію толерантно, які цінності я відстоюю і який для мене в цьому сенс?!”. Відповідей на ці екзистенційні питання залежить справжня суть тих чи інших дій людини. З цієї точки зору “вимушену” толерантність (так само як “вивчену”, “скопійовану” та інші види толерантності “в пасивному стані”) – тобто неосмислену, неприйнятну як цінність і невідповідальну – необхідно розглядати як псевдо-толерант-

ність (а можливо –інтолерантність, замасковану під соціально-бажані форми). Саме тому толерантність не може бути гарантована ні знаннями-уміннями-навичками, ні набором тих чи інших “психічних рис”, ні зовнішніми умовами як такими.

Самі по собі толерантні відносини не дано людині від природи, а закладено – так само, як у гуманістичному трактуванні людини, в ній закладено можливість, потенціал реалізації здорового й конструктивного задатку, який актуалізується не тільки за певних умов, а й при відповідних зусиллях самої людини. За зовнішніми умовами й внутрішніми передумовами повинна проявитись смислова і інша активність людини, її вільне й відповідальне самовизначення в кожній конкретній життєвій ситуації. Звідси впливає ще один важливий для розуміння толерантності наслідок: толерантність – це особливий принцип існування того Світу, який людина будує на основі розуміння і прийняття множинності й різноманіття буття і визнання неминучості співіснування відмінностей. Усвідомлення багатства й сили різноманіття навколишнього світу робить багатшим і різноманітнішим життя людини.

Висновки. Психологічний зміст толерантності не може бути зведений до окремої властивості чи характеристики, оскільки це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, що має кілька “базових вимірів”. Основний психологічний зміст толерантності як інтегрованої якості особистості може подано як мінімум у п’яти базових вимірах: – особистісному, когнітивному, вербальному, емоційному та поведінковому. Всі ці компоненти повинні стати підґрунтям для розробки змісту виховних дій педагога.

Подальшого дослідження потребують питання визначення критеріїв прояву толерантності як у вихованців, так і у самих педагогів.

Список використаної літератури

1. Асмолов А. Г. Толерантность от утопии к реальности / А. Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. – Москва : Смысл, 2000. – 256 с.
2. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. М. Колесов. – Москва ; Воронеж : МОДЕК, 2003. – 240 с.
3. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С. Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104–117.
4. Залановська Л. І. Толерантність як психологічне явище: теоретичний аспект / Л. І. Залановська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ, 2013. – Т. XIII. – Ч. 6. – С. 118.
5. Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция : учеб. пособ. / Е. Ю. Клепцова. – Москва : Академический проект, 2005. – 192 с.
6. Маслова Г. Г. Воспитание толерантности как фактор развития личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Маслова Галина Геннадьевна. – Псков, 2006. – 234 с.
7. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності : метод. рекоменд. / Ю. В. Тодорцева. – Одеса : СВД Черкасов М.П., 2004. – С. 6.
8. Толерантность / под ред. М. П. Мчедлова. – Москва : Республика, 2004. – 416 с.

9. Чекмарева Т. Н. Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии / Т. Н. Чекмарёва. – БрГУ, 2011. – 170 с.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2015.

Ляпунова В. А. Психологические измерения толерантности

Статья посвящена анализу психологической структуры толерантности. Основной психологический смысл толерантности как интегрированного качества личности может быть представлен как минимум в пяти базовых измерениях. Раскрывается сущность основных измерений толерантности: личностного, когнитивного, вербального, эмоционального и поведенческого. Личностное измерение толерантности составляют ценности, смыслы, личностные установки.

Когнитивное измерение толерантности состоит в осознании и принятии человеком сложности, многомерности жизненной реальности и в вариативности её восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также в относительности и субъективности собственного восприятия, невозможности сведения всего этого разнообразия точек зрения к единой истине. Вербальное измерение предполагает знание речевых и культурных особенностей адресата сообщения и уважение к ним, а также построение своего вербального и невербального поведения в соответствии с этими знаниями.

Толерантность в эмоциональном измерении проявляется, прежде всего, в способности к эмпатии.

Поведенческий компонент включает толерантное поведение в напряжённых ситуациях (при столкновении мнений или оценок), умение договариваться (согласовывать позиции, достигать компромис).

Все эти компоненты являются основой для разработки содержания воспитательных воздействий педагога.

Ключевые слова: *психологические составляющие толерантности, личностное, когнитивное, эмоциональное, вербальное, поведенческое измерения.*

Lyapunova V. Psychological Dimensions of tolerance

This article analyzes the psychological structure of tolerance. The main psychological meaning of tolerance as an integrated personality trait can be represented by at least five basic dimensions. The essence of the main dimensions of tolerance, personal, cognitive, verbal, emotional and behavioral in particular, is defined. It is noted that personal measuring of tolerance, such as values, meanings, attitudes are a psychological basis and a key dimension in the complex structure of tolerance.

Tolerance in a cognitive dimension means awareness and assumption by a human the complexity and multidimensionality of living reality and variability of its perception, understanding and evaluation by different people. It also means relativity and subjectivity of personal vision, inability to put the whole variety of standpoints together to the total truth. Verbal dimension requires knowledge of language and cultural peculiarities of the addressee of the message. It also requires respect for them and constructing their verbal and nonverbal behavior according to that knowledge. Tolerance in an emotional dimension is manifested primarily in the capacity for empathy.

The behavioral component includes skills to speak tolerantly and to defend their own position or point of view and at the same time commitment to a tolerant attitude to the statements of others (irrespective of the differences of opinion), the ability to negotiate (to coordinate positions, to reach a compromise), tolerant behavior in stressful situations (under the collision of opinions or estimates).

All of these components are the basis for the development of the content of teacher's educational influences.

Key words: *psychological components of tolerance, personal, cognitive, emotional, verbal, behavioral dimensions.*

Н. В. МАКОВЕЦЬКАдоктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет**ПОРТФОЛІО ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті висвітлено тлумачення терміна “портфоліо” з точки зору педагогіки, час і місце походження цієї технології. Визначено функції, принципи технології. У межах розпочатого дослідження визначено значення, види портфоліо, його складові, наведено критерії оцінювання портфоліо студентів.

Ключові слова: технологія портфоліо, принципи, функції, складові, критерії оцінювання.

Українська освіта сьогодні перебуває в пошуку ефективних технологій підготовки фахівців, здатних розбудувати економіку країни згідно з європейськими нормами. Безперечно це стосується і туристичної галузі, розвиток якої на сьогодні відбувається досить активно, а тому потребує висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців.

Вочевидь, пріоритетним завданням і невід’ємною складовою освітнього процесу у вищих навчальних закладах є автентичне оцінювання рівня підготовки таких фахівців та його різновид – портфоліо.

Більш докладно пояснимо нашу позицію. Відомо, що одним із пріоритетних напрямів модернізації української системи вищої освіти на сучасному етапі є запровадження компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців. Так, удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму, окрім модернізації змісту, передбачає поєднання традиційних форм і методів навчання студентів із використанням інноваційних освітніх технологій, популярними серед яких є дистанційне навчання, навчання із залученням інтерактивних методик, проведення тренінгів, створення портфоліо та розвиток інтелектуальних і творчих здібностей майбутніх фахівців, формування в них здатності до самореалізації в обраній професії. У професійному становленні майбутнього фахівця галузі туризму на перше місце ставлять формування активної життєвої позиції, потреби в саморозвитку й самовдосконаленні. Зміщення акценту навчально-виховного процесу на самостійну роботу студентів зумовлює необхідність навчання студентів адекватному сприйняттю і розумінню своїх переваг і недолік.

Метою статті є висвітлення особливостей застосування технології портфоліо під час оцінювання готовності майбутніх фахівців туристичної галузі до професійної діяльності.

Насамперед визначимось із дефініціями, а тому більш розлого розглянемо тлумачення терміна “портфоліо” в межах розпочатого нами дослі-

дження. З італійської він перекладається як тека з документами або тека фахівця.

У галузі педагогіки технологія портфоліо передбачає інтеграцію кількісного та якісного оцінювання, перенесення акцентів на досягнення, успіх, самооцінку студента, його власне розуміння готовності до професійної діяльності. Традиційне портфоліо – це добірка, колекція робіт, метою яких є демонстрування освітніх досягнень майбутнього фахівця; альтернативний засіб оцінювання, основними завданнями якого, зокрема, є відстеження індивідуального прогресу студента у навчанні за відсутності безпосереднього порівняння його досягнень із досягненнями інших, доповнення або заміна результатів тестування, інших традиційних форм контролю.

За І. Т. Соколянською, портфоліо є сучасною ефективною формою оцінювання, яка допомагає вирішувати важливі педагогічні завдання, а саме: стимулювати навчальну мотивацію студентів, підтримувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання та самонавчання [3, с. 4–5].

Ідея застосування портфоліо як технології автентичного оцінювання в навчальних закладах виникла на межі 70–80-х рр. ХХ ст. під впливом політики й бізнесу, за одними джерелами, в країнах Європи, за іншими – в США, а вже кінець 80-х – початок 90-х рр. ознаменувався справжньою “портфоліоманією”.

Сьогодні на Заході ідея портфоліо виступає суттєвим складником модернізації освіти. Його відносять до одного з основних освітніх трендів останнього десятиліття, а школу ХХІ ст. вважають “школою портфоліо”. У зарубіжних країнах означена технологія є не лише інноваційним навчальним засобом у складі цілісного навчально-методичного комплексу, а й сучасною ефективною формою накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень учнів і студентів, що доповнює традиційні контрольні-оцінювальні засоби.

На пострадянському просторі останнім часом з’явилась низка публікацій, присвячених тлумаченню сутності технології портфоліо, аналізу досвіду її впровадження в освітній процес, висвітленню ефективності тощо. Так, автори багатьох наукових статей обґрунтовують актуальність і своєчасність такого нововведення, фокусуючи при цьому увагу на функціональній партитурі портфоліо, варіативних різновидах і структурних особливостях, аналізують процес складання та роботи з портфоліо як студента, так і викладача, зосереджуючись на проблемі їх оцінювання та труднощах упровадження [1].

В Україні активне застосування портфоліо в освітніх системах спостерігається з 2003 року. Саме з цього часу почало з’являтися чимало праць, присвячених проблемам забезпечення якості освіти технологією портфоліо (В. Г. Кучерявець, Ю. А. Романенко, І. Т. Соколянська, А. М. Фасоля, С. О. Шехавцова та ін.).

Так, у низці наукових статей розглянуто особливості портфоліо студента і, у зв'язку з цим, зазначено, що воно є не лише ефективною формою самооцінювання результатів навчальної діяльності майбутнього фахівця, але й спонукає мотивування до навчальних досягнень, набуття досвіду ділової конкуренції, обґрунтування самоосвіти та розвитку професійних компетентностей, оцінювання особистісних здібностей. З огляду на вищевикладене, функціями портфоліо студента визначено:

- діагностична – фіксує реальний стан, зміст та зростання результатів навчання кожного студента;
- прогностична – виявляє стратегію й тактику становлення професійних компетентностей студента;
- управлінська – впливає на мету, інформацію, прогнози, рішення, організацію, виконання, аналіз і корекцію знань і вмінь студента;
- організаційна – упорядковує умови створення портфоліо студента;
- інформаційна – створює вірогідний масив інформації щодо результатів навчання студента;
- аналітична – зумовлює добір і обробку вірогідної інформації щодо результатів навчання студента;
- рейтингова – свідчить про діапазон умінь і навичок студента;
- педагогічна – вибудовує цілісність процесу навчання, виховання та розвитку студента;
- цілепокладання – демонструє результати навчання студента згідно з визначеними цілями;
- мотивування – стимулює студентів до досягнення навчальних результатів;
- змістова – ілюструє освоєння фундаментальних понять, принципів і законів, розкриває весь спектр виконання студентом робіт;
- розвивальна – забезпечує неперервність процесу навчання й розвитку мислення, комунікаційних можливостей студента;
- адаптаційна – мінімізує негативні наслідки сучасної ситуації, що в комплексі утворює ситуацію розвитку студента, полегшує його адаптацію в суспільстві, сприяє набуттю навичок ділової конкуренції [4].

Широкий спектр дії технології портфоліо ґрунтується на низці принципів, пріоритетними серед яких є: самооцінка результатів, системність і регулярність самомоніторингу, структурованість матеріалів, логічність і локанічність усіх письмових пояснень, акуратність і естетика оформлення, цілісність, тематична завершеність представлених матеріалів, наочність і обґрунтованість презентації портфоліо [2].

Ю. А. Романенко, вивчаючи можливості застосування технології портфоліо у роботі зі студентами вищих навчальних закладів, зосередив увагу на таких принципах:

- цілеспрямованості та мотивації (визначення цілей і завдань створення портфоліо, узгодження мети розробки портфоліо й усвідомлення потреби пізнавальної діяльності суб'єктами навчально-виховного процесу);

- системності (завдання портфоліо становлять систему об'єктивних оцінювань своїх можливостей та планування дій із подолання труднощів і досягнення вищих результатів);
- відповідності (вимагається відповідність цілей і завдань структури портфоліо, коментарю до портфоліо – змісту портфоліо);
- неоднорідності (формування структури портфоліо, завдання різної форми);
- наукової обґрунтованості та об'єктивності оцінювання (визначення, вибірки для впровадження технології портфоліо різного призначення – індивідуальні, національні тощо);
- структурування змісту портфоліо;
- оцінювання результатів, характеристик якості суб'єкта навчально-виховного процесу (надійність, валідність тощо) за стандартними технологіями;
- конвертація одержаних балів за шкалою оцінювання;
- розроблення коментарю з організації діяльності суб'єкта навчально-виховного процесу) [4].

Отже, портфоліо як поняття, що поширене останніми роками в усьому світі, є методом оцінювання досягнень майбутнього фахівця, формою автентичного оцінювання освітніх результатів щодо продукту, створеного ним у процесі навчальної, творчої, соціальної та інших видів діяльності.

Вище викладене вище надає змогу дійти висновку, що технологія портфоліо відповідає меті, завданням та ідеології практикоорієнтованого навчання, суттєвого значення вона надає плануванню і самооцінюванню студентом своїх освітніх результатів. Безперечно це зумовлює важливість застосування цієї технології у галузі професійної освіти.

У сучасній практиці підготовки фахівців галузі туризму ефективним може бути використання різних видів портфоліо відповідно до його цільової спрямованості, а саме:

- портфоліо як інструмент самооцінки досягнень студентів у процесі оволодіння дисциплінами професійного циклу;
- портфоліо як інструмент автономного вивчення певних дисциплін або певних тем у межах тієї чи іншої дисципліни;
- портфоліо як інструмент демонстрації навчального продукту – оволодіння знаннями з певної теми, створення проекту, проведення науково-дослідницької роботи у галузі туризму тощо;
- портфоліо як інструмент зворотного зв'язку в навчальному процесі;
- багатоцільове портфоліо, що відображає різні цілі оцінювання й самооцінювання рівня компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі.

До основних переваг портфоліо як сучасної технології оцінювання рівня готовності майбутніх фахівців галузі туризму до професійної діяльності слід віднести такі його можливості:

- охоплювати й планувати самостійну рефлексивну діяльність студентів з вивчення дисциплін професійного циклу;

- забезпечувати студентам умови для визначення власного рівня володіння дисциплінами професійного циклу;
- сприяти навчанню впродовж усього життя;
- допомагати плануванню процесу власного навчання й самоконтролю;
- виступати викладачу в ролі координатора, а не ініціатора навчального процесу;
- індивідуалізувати навчання;
- заохочувати студентів до творчості, відповідальності, ініціативності, самостійності.

Зосереджуючись на системі роботи з освоєння зазначеної технології, зазначимо, що портфолію може охоплювати такі складові, як-от:

- анований список літератури з дисциплін циклу професійної підготовки;
- відгуки, рецензії на матеріали, що викликали особистий інтерес студента;
- тези, подані для участі в студентських конференціях, конференціях молодих науковців тощо;
- наукові статті, опубліковані в наукових збірниках;
- сертифікати участі в семінарах і конференціях;
- сертифікати, що підтверджують стажування в туристичних фірмах, закладах готельно-ресторанного бізнесу;
- проекти, розроблені в межах вивчення цієї чи іншої дисципліни як одноосібно, так і разом з іншими студентами.

При цьому неабиякого значення, на думку науковців, набуває ознайомлення з папками “попередників”, оскільки надає студентам можливість ознайомлення із загальним алгоритмом створення портфолію, актуалізує отримані враження з позиції потенційного “роботодавця”, сприяє конкретизації вимог до оцінювання портфолію як особистісно зорієнтованого продукту [1].

Безперечно, критерії наповнюваності й оцінювання портфолію доцільно обговорити й сформулювати зі студентами колегіально, з урахуванням визначених цілей. Наприклад, це може бути чотирирівнева, що утвердилась в освітній практиці американської школи [5].

Охарактеризуємо кожний з рівнів більш розлого.

Високий рівень – зміст портфолію свідчить про те, що було докладено багато зусиль, про наявний прогрес студента щодо розвитку творчого, критичного мислення, уміння розв’язувати завдання, а також про наявність високого рівня самооцінки і творчого ставлення до дисципліни. У змісті й оформленні портфолію виявляється оригінальність і винахідливість.

Достатній рівень – портфолію демонструє солідні знання та вміння студента, але, на відміну від попереднього рівня, в портфолію можуть бути відсутні деякі елементи з необов’язкових категорій, а також може бути недостатньо виражена оригінальність у змісті і творчий елемент в оформленні.

Середній рівень – у портфоліо основний акцент зроблений на категорії, з яких можна судити про рівень сформованості програмних знань і вмінь з дисциплін. Відсутні свідоцтва, що демонструють рівень розвитку творчого, критичного мислення, прикладних умінь, здібності до змістовної комунікації.

Низький рівень – достатньо неінформативне портфоліо, за яким важко сформулювати загальне уявлення про здібності студента, містить окремі аркуші зфрагментами завдань з різних дисциплін, відсутня системність у розташуванні складових портфоліо [4].

Водночас слід пам'ятати, що портфоліо майбутнього фахівця туристичної галузі, як і будь-яке портфоліо взагалі, має індивідуальний характер, несучи на собі відбиток професійно-психологічних характеристик його творця. Цінність зазначеної технології полягає в тому, що вона виводить суб'єкта навчання на усвідомлення власної суб'єктності, неповторності, концентрацію атакуючого ядра свого професійного образу, забезпечує можливість зробити серію самовідкриттів.

Висновки. Отже, уточнивши поняття, визначивши принципи, функції портфоліо студента, сформулювавши освітнє значення цієї технології для ефективної підготовки фахівців туристичної галузі, зазначимо, що її використання сприятиме одержанню викладачем якісної інформації про особистісний навчальний процес студента; у свою чергу, студент набуває навички для самоаналізу діяльності. Проте це лише деякі можливості портфоліо студента. Використання цієї технології надає змогу кожного учаснику освітнього процесу у ВНЗ відкривати для себе багато яскравого, цікавого та корисного.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в подальшому вивченні теоретичних засад використання технології портфоліо, а також розробці практичних рекомендацій щодо її впровадження у процес підготовки фахівців для туристичної галузі.

Список використаної літератури

1. Кучерявець В. Г. Технологія портфоліо у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / Валентина Григорівна Кучерявець // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 128–130.
2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – Москва : Академия, 2002. – С. 127.
3. Портфоліо педагога / укл.: І. Т. Соколянська. – Харків : Основа, 2013. – 224 с.
4. Романенко Ю. А. Портфоліо студента: дидактичний аспект / Ю. А. Романенко // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 38–40.
5. Фасоля А. М. Порфоліо? “Папка успіху?” Навіщо вони нам? / Анатолій Миколайович Фасоля // Дивослово. – 2007. – № 5. – С. 20–24.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2015.

Маковецкая Н. В. Портфолио как технология оценивания готовности будущих специалистов в области туризма к профессиональной деятельности

В статье освещено толкование термина “портфолио” с точки зрения педагогики, время и место происхождения этой технологии. Определены функции, принципы технологи. В рамках начатого исследования определены значение, виды портфолио, его составные, приведены критерии оценивания портфолио студентов.

Ключевые слова: технология портфолио, принципы, функции, составные, критерии оценивания.

Makovetska N. Portfolio as a Technology Readiness Assessment of the Future Experts in the Field of Tourism for Professional Work

The article highlights the interpretation of the term “portfolio” in terms of pedagogy. It is proved that in education technology portfolio involves the integration of quantitative and qualitative evaluation, shifting emphasis to achievement, success, self-esteem of the student, his understanding of readiness for professional work. It is noted that the idea of using technology as a portfolio assessment in educational institutions arose at the turn of 70-80 years of the XX century under the influence of politics and business, according to some sources, in Europe, on the other – in the United States. Functions of the portfolio – a diagnostic, prognostic, managerial, organizational, analytical, rating, pedagogical, setting goals, motivating, informative, developing, adaptation; principles of technology – appropriate, systematic, compliance, heterogeneity, scientific validity and objective evaluation.

As part of the initiated studies to determine the values; types of portfolio – the portfolio as a tool for self-assessment of students’ achievements in the process of mastering the disciplines of professional cycle, the portfolio as a tool for autonomous learning certain disciplines that portfolio as a tool to demonstrate the academic product portfolio as a feedback tool in the learning process, a diversified portfolio that reflects the different purposes of evaluation and self-assessment the competence of the future experts of tourism; Portfolio components – a list of references, testimonials, reviews, abstracts at the conference, articles in scientific collections, certificates of participation in seminars and conferences, certificates of internships, projects; The criteria of evaluation portfolios of students identified levels – high, enough, medium, low.

Key words: technology portfolio, principles, functions, components, assessment criteria.

УДК 378.1

І. М. МЕЛЬНИК

кандидат педагогічних наук, доцент

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ЗМІСТОВА СУТНІСТЬ

У статті висвітлено теоретичні аспекти професійного становлення майбутнього педагога початкової ланки освіти. Розкрито суть поняття “професійне становлення” у взаємозв’язку з такими, як: готовність до професійного розвитку, до професійної діяльності, професійна готовність. Акцентовано на тому, що професійне становлення – безперервний шлях формування особистості.

Ключові слова: професійне становлення, готовність до професійного розвитку, майбутній педагог початкової школи.

Актуальним для дослідження є акцент на обґрунтуванні теоретичних засад змістової підготовки майбутнього вчителя початкової школи, шляхів удосконалення його професійного становлення з урахуванням тенденцій розвитку європейського освітнього простору та сучасних вимог реформування системи освіти в Україні.

Забезпечення якості освіти, відтак і професійної підготовки фахівців педагогічного профілю – пріоритетний напрям розвитку вищої школи України. Однією із домінант у дослідженнях якості освіти є обґрунтування теоретичних засад професійного становлення педагогів у ВНЗ. Професійне становлення фахівця – безперервний шлях становлення людської сутності, організованої субстанції, яка веде цілеспрямовану й систематичну діяльність з формування себе як особистості, як кваліфікованого фахівця. Бути вчителем – це не просто професія, це маленький початок великого, неповторного шляху кожної дитини – громадянина, сім’янина, фахівця в певній галузі й просто Людини.

Різноманітні аспекти професійної підготовки та професійного становлення майбутнього педагога висвітлені у працях Л. Білоусової, Н. Воропай, І. Гавриш, І. Зязюна, Н. Кічук, Я. Кічук, О. Корнілки, О. Комар, Н. Кузьміної, І. Скоропад, І. Осадченко, Р. Пріми, М. Семенюк, Л. Хомич, Л. Хоружої та ін.

Однак інноваційні зміни в сучасній освіті та підготовці фахівця вимагають ширшого вивчення проблеми професійного становлення майбутнього педагога.

Метою статті є аналіз змістової сутності поняття “професійне становлення” у взаємозв’язку з іншими термінами.

Пошук організаційних шляхів, методів, новітніх технологій підготовки майбутнього педагога – одна із характерних традицій як зарубіжної, так і української науки й практики.

Якість і рівень професійного становлення майбутнього педагога початкових класів в умовах освітнього середовища педагогічного інституту зумовлені цілою низкою чинників. Зазначимо передусім ті, які детермінують професійне становлення фахівців. Це бачення й усвідомлення студентом моделі (проекту) майбутньої професійної діяльності, наявність позитивної мотивації до професійної підготовки, адекватна самооцінка студентом своїх особистісних ресурсів, якостей та професійних можливостей, постійне прагнення до самоосвітньої діяльності, самовираження, самореалізації, самоутвердження, професійне спілкування в ході теоретично-практичної підготовки (на лекціях, практичних, семінарських заняттях, під час проходження різних видів практик), адекватне освітньо-виховне та соціокультурне середовище, де студент зможе сповна проявити свої особистісні якості, здібності, можливості та професійні компетенції.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що професійне становлення фахівця будь-якого профілю, а відтак і вчителя початкових класів – процес складний, довготривалий (можна навіть сказати нескінченний, адже вчитель все життя працює над собою), динамічний.

Стан, тенденції та перспективи розвитку вищої школи, аналіз практики освітньо-виховного процесу у ВНЗ переконують у тому, що в системі вищої освіти потребують перегляду традиційні підходи в підготовці педагогів. У цьому контексті суттєвим є оновлення змісту та організаційних форм навчання, спрямованих на особистісно-професійне становлення майбутнього педагога.

Слушною є думка дослідниці С. В. Ратовської про те, що “формування нового типу цивілізації, а саме інноваційного, вимагає оновлення мети, функцій, визначення результатів освіти” [5, с. 168]. Ми підтримуємо думку автора, що результатами освіти стає саме людина, її досвід, сформовані особистісні та професійні якості. Акцентуємо увагу на тому, що професійне становлення майбутнього педагога повинно відповідати актуальним завданням сьогодення: виробити у людини уміння, навички та бажання навчатися впродовж життя, щоб завжди бути конкурентноспроможною, а також навчатися тому, що буде основою, методологією життя та діяльністю людини.

Актуалізація технології професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів потребує передусім осмислення самого поняття “професійне становлення”, розкриття його сутності. Попередній аналіз наукового фонду засвідчує, що змістова складова означеного поняття багатоаспектна й ємка.

Професійне становлення педагога розглядається теоретиками в межах навчальних дисциплін “Основи педагогічної майстерності”, “Теорія і методика викладання педагогічних дисциплін”, “Педагогіка вищої школи”, “Освітній менеджмент”, “Педагогічні технології”, а останнім часом – “Акмеології та аксіології педагогічної освіти”.

Теоретичне обґрунтування змісту феномена “професійне становлення” розглядається у взаємозв’язку з такими поняттями, як: професійна підготовка, готовність, самоосвіта, самовиховання, самовизначення, саморозвиток, професіоналізм, педагогічна майстерність, професійна компетентність.

Правомірним вважаємо висновки науковців (Ю. Поваренков, Р. Пріма, Т. Кудрявцев) щодо тривалого, динамічного, багаторівневого, системного й неперервного процесу професійного становлення педагога, зумовленого єдністю зовнішніх та внутрішніх чинників.

Ми зупинимося на основних підходах щодо трактування суті поняття “професійне становлення” як педагогічної категорії.

У контексті нашого дослідження ми зосередимося на педагогічному аспекті.

У сучасних дослідженнях розглянуто питання формування готовності до професійної діяльності, професійного саморозвитку (А. Бистрюкова, М. Бортко, Н. Бружукова, В. Денисенко та ін.).

Досить поширеним є визначення дослідниками готовності як результату підготовки до певного виду діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Моляко та ін.).

Ми підтримуємо позицію Р. Пріми щодо конструктивного підходу Л. Нечаєвої стосовно розуміння готовності як системи інтегративних змінних, що включають професійно-педагогічну спрямованість особистості, її теоретичну обізнаність, а також наявність професійно значущих умінь, необхідних для плідної діяльності [3; 4].

Дослідниця А. Бистрюкова розглядає у взаємозв’язку поняття “готовність” і “професійний саморозвиток”. Суть останнього терміна розтлумачено як “цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, інтеграційний творчий процес і стан людини, заснований на взаємодії внутрішньо значущих та активно-творчо сприйнятних зовнішніх чинниках, якісним показником якого є суб’єктність.

Суттєвим вважаємо трактування професійного становлення майбутнього педагога у таких значеннях: – складний за змістом і тривалий у часі, динамічний і багатоаспектний шлях до Акме – вершини педагогічної зрілості; результат ефективності й успішності цього процесу.

Зміст та характеристика професійного становлення включає дві складові: теоретично-інформаційну, яка передбачає оволодіння сумою знань про сутність майбутньої професії, збагачення інформацією про її характер, і прикладну: перевірка на практиці здобутої інформації та знань, поглиблення і вдосконалення практичних навичок у виконанні професійних завдань.

Н. Кічук, визначаючи домінанти конкурентоспроможного вчителя початкових класів, стверджує, що “якісна професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів виступає тим вирішальним фактором, який має формуючий вплив на їх спроможність бути (за сучасних умов

розвитку праці, активно й компетентно реагуючи при цьому не лише з огляду на мінливі особистісно-професійні й життєві ситуації, а ще й діяти у режимі змагання” [2, с. 91]. Зауваимо, що особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів науковець пов’язує з такими домінуючими складниками, як самореалізація, самовдосконалення, самоосвіта, саморозвиток. Особливо імponує акцент автора на перевагах суб’єктивності в професійній підготовці майбутнього фахівця.

Професійне становлення особистості обов’язково включає готовність її до професійного саморозвитку, яка за визначенням А. Бистрюкової є інтегральною характеристикою особистості, поданою сукупністю особистісних, професійних якостей і станів, які дають змогу майбутньому вчителю успішно здійснювати професійну діяльність та вдосконалюватися в ній” [1, с. 9].

Суттєво уточнює й доповнює розуміння специфіки професійного становлення майбутнього вчителя співвідношення його з поняттям “професійна компетентність”, яку дослідники визначають як єдність теоретичної підготовки (педагогічно мислити); практичної готовності педагогічно діяти (А. Міщенко).

Нове бачення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів подано науковцем Р. М. Прімою. Автор дає характеристику важливої інтегративної якості – професійної мобільності – і акцентує, що компетентність і професійна мобільність – нерозривні ланки загального мотиваційно-цілеспрямованого стрижня професійно-педагогічної позиції особистості [4, с. 123]. Оскільки професійну мобільність розглянуто у нерозривному зв’язку з готовністю до професійної діяльності, з професійною компетентністю, з професійною підготовкою, ми правомірно можемо стверджувати, що у низці ключових понять, пов’язаних із професійним становленням, суттєвим є і професійна мобільність.

Охарактеризовані нами поняття дещо споріднені, однак не тотожні. Їх визначення дають змогу глибше зрозуміти сутність терміна “професійне становлення”, деякі з яких суттєво його доповнюють і уточнюють.

Осмислений аналіз наведених вище понять дає нам змогу схарактеризувати сутність феномена “професійне становлення”.

Змістову характеристику досліджуваного поняття ми трактуємо з позицій особистісно-професійного та діяльнісного підходів.

На нашу думку, правомірно розглядати професійне ставлення майбутнього вчителя як системне інтегральне утворення у єдності функціонального стану й особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя.

Зазначимо, що професійне становлення вчителя названого нами профілю має свої особливості, пов’язані передусім з віковими особливостями учнів, багатопредметністю змісту освіти початкової школи, відтак специфічністю особистісно-професійних функцій.

Вичерпна характеристика досліджуваного феномена зумовлює виділення структурних компонентів, а саме: мотиваційно-пізнавальний, зміс-

тово-процесуальний, рефлексивний. Суть кожного із компонентів, критеріїв, їх ознак та рівнів потребує подальших досліджень.

Структурна й організаційна перебудова системи професійної підготовки фахівців у сфері освіти на сучасному етапі, демократизація змісту та методів роботи зі студентами як майбутніми фахівцями змінює вектор їх підготовки на основі врахування нових прогресивних концепцій, гуманізації й демократизації педагогічного процесу, відході від засад авторитарної педагогіки, а відтак зумовлює динамізм і переорієнтацію професійного становлення конкурентоспроможного, мобільного педагога, здатного працювати в умовах входження України в європейську спільноту. Сказане зумовлює вдосконалення багатьох складових професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів: його іміджу, індивідуального стилю як ключового механізму впливу на вихованців.

Висновки. Проведене нами дослідження дає підстави стверджувати, що професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів є складним процесом його особистісного та професійного зростання, пов'язаним із бажаннями, потребами, мотивами навчання, можливостями студентів та ВНЗ, із самоосвітою, самовихованням, самовдосконаленням, професійним розвитком. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні взаємозв'язку професійного становлення, педагога та його іміджу, індивідуального стилю, педагогічної та інформаційної культури вчителя, впливу соціокультурного та освітнього простору ВНЗ на професійне становлення майбутнього фахівця.

Список використаної літератури

1. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 20 с.
2. Кічук Н. В. Особистісно-професійне становлення конкурентоспроможного вчителя початкових класів: деякі аспекти проблеми / Н. В. Кічук. Науковий вісник Кримського гуманітарного університету. Сер. Педагогіка : зб. стат. – Ялта, РВВ КГУ, 2013. – Вип. 2. – Ч. 1. – 260 с.
3. Нечаєва Л. В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися : автореф. дис. ... канд. пед. наук .13.00.04 / Л. В. Нечаева. – Харьков, 1991. – 18 с.
4. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. / Раїса Миколаївна Пріма. – Дніпропетровськ : ІМА-Прес. – 2009. – 367 с.
5. Ратовська С. В. Загальнонаукові підходи до розгляду поняття “педагогічна експертиза освітніх інновацій” / С. В. Ратовська / Науковий вісник Кримського гуманітарного університету. Сер.: Педагогіка : зб. статей. – Ялта : РВВКГУ, 2013. – Вип. 2. – Ч. 1. – 260 с.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Мельник И. Н. Профессиональное становление будущего педагога: смысловая сущность

В статье освещены теоретические аспекты профессионального становления будущего педагога начальной школы. Раскрывается сущность понятия “профессиональное

становление” во взаимосвязи с такими, как: готовность к профессиональному развитию, к профессиональной деятельности, профессиональная готовность. Акцентируется внимание на том, что профессиональное становление – непрерывный путь формирования личности.

Ключевые слова: профессиональное становление, готовность к профессиональному развитию, будущий педагог начальной школы.

Melnyk I. Professional Statement of a Future Teacher: Vital Substance

The article throws light upon theoretical aspects of a future primary school teacher. It also gives explanation of the conception “professional statement” in its correlation with other ones: readiness for professional development, professional activity and professional perfection. Attention is accented on the problem, that professional becoming is a continuous way of formation a person.

At the same time the author stresses legitimacy of scientists` conclusions concerning the continuous and uninterrupted process of teacher`s professional becoming.

Special attention is paid to the substantial characteristic of the conception “professional coming into being, in which the author includes two components: theoretical and applied. The main point is in the consideration of substance the researched conception from the position of personal, professional and working approaches.

There are some factors of influence on the professional becoming of the specialist, such as: understanding and realization by the student the model of future professional activity, the presence of positive motivation to professional preparation, identical self-appreciating by the student his individual resources, qualities and professional peculiarities, constant aspire to self-educational activity, self-realization, self-affirmation, professional association during studying, in practice, identical educational, social and cultural surrounding, where the student realizes himself.

On the basis of deep scientific analysis of key conceptions of researched problem the author determined the professional becoming of a future teacher as a systematic state and personal professional qualities of the teacher.

It is emphasized that the functional state is determined by the goal-directed process of organized and controlled educational activity at higher educational establishments, directed to the successes formation of professional and personal qualities of future teacher of primary school that will give him the opportunity to work effectively.

The article stresses that professional becoming of primary school teacher has its peculiarities’, connected first of all with the age peculiarities’ of pupils, the content of education and the specific of professional functions.

The characteristic of researched phenomenon is considered in a correlation of structural components: motivate-cognitive, substantial-processive, the main point of which demands further studying.

Key words: professional statement, readiness for professional development, future primary school teacher.

УДК 364–78:005

Н. В. МЕРКУЛОВА

кандидат педагогічних наук, викладач

Г. С. МІЛЬЧЕВСЬКА

кандидат педагогічних наук, викладач

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФУНКЦІЇ, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ МЕНЕДЖМЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті розкрито проблему специфіки професійної діяльності менеджера соціальної роботи; проаналізовано функції: планування, організація, мотивація й контроль; висвітлено закономірності й принципи менеджменту соціальної роботи; визначено особливості професійної діяльності менеджера соціальної роботи.

Ключові слова: менеджмент, менеджмент соціальної роботи, функція, закономірність, принципи, інновація.

Сучасні тенденції соціально-економічного розвитку України зумовлюють кардинальні змістові зміни в галузі соціального менеджменту. У зв'язку з цим постають цілком нові вимоги до професійної підготовки менеджерів соціальної роботи. Багатогранність освітніх процесів, модернізація вищої освіти України в напрямі її демократизації, гуманізації, реалізації положень Болонського процесу детермінують необхідність підготовки кваліфікаційних фахівців, які спроможні впроваджувати у власній управлінській діяльності здобутки інноваційного характеру.

Особливості підготовки менеджерів схарактеризовано в наукових розвідках В. П. Андрущенко, В. Є. Береки, Н. В. Василенко, Л. М. Ващенко, Т. Б. Волобуєвої, Л. І. Даниленко, І. М. Дичківської, Г. В. Єльнікової, В. В. Крижка, О. І. Мармази, М. М. Окси, Є. М. Павлютенкова, Г. О. Сиротенка, Т. М. Сорочан, Т. І. Сущенко та ін.

Мета статті – висвітлити функції, закономірності та принципи менеджменту соціальної роботи.

Специфіка професійної діяльності менеджера соціальної роботи зумовлює необхідність з'ясування функцій управління, вивчення їхньої ролі в процесі вдосконалення інноваційного управління. Є. М. Павлютенков зазначає, що функція управління – це вид діяльності, заснований на поділі й кооперації управлінської праці, для нього характерна певна однорідність, складність і стабільність впливу на об'єкт та суб'єкт управління [11, с. 26].

З'ясовуючи сутність поняття управління, відомі американські вчені М. Альберт, М. Х. Мескон, Ф. Хедоурі диференціюють чотири функції: планування, організацію, мотивацію й контроль [10]. Для обґрунтування їхнього змісту слід проаналізувати кожен з цих функцій із загальноуправлінських позицій. Огляд управлінської літератури доводить, що функція планування в управлінні впливає на раціональну підготовку менеджерів

соціальної роботи до реалізації цілей і завдань організації. Планування охоплює всі аспекти соціальної роботи й передбачає окреслення основних і допоміжних завдань.

Сутність організації як специфічної функції управління полягає в реалізації технічного, економічного, соціально-психологічного та правового аспектів діяльності, а також в описі впорядкування діяльності керівника й виконавців. Змістовий аналіз літератури дає підстави стверджувати, що організація як складник управлінського процесу передбачає створення такої структури, яка б надавала колективові змогу ефективно працювати разом для досягнення поставлених цілей. Так, у посадових інструкціях затверджені функції, обов'язки, права, відповідальність, зв'язки за посадою кожного працівника соціальної роботи. З огляду на виклад підсумуємо, що організація як специфічна функція управління відіграє надзвичайно важливу роль у розвитку інноваційного менеджменту. За результатами аналізу сутнісних характеристик функцій управління виокремлено функцію мотивації. Згідно з поглядами американських учених М. Альберта, М. Х. Мескона, Ф. Хедоурі, мотивація спонукає членів організації до діяльності для досягнення особистих цілей і цілей організації [10]. Осмислення наукових джерел підтвердило, що мотиваційний компонент організаторської діяльності менеджера є необхідною умовою формування позитивного ставлення кожного працівника до мети роботи, змісту, методів дій з огляду на індивідуальні особливості людей і колективів. Одна з функцій власне управлінського процесу – функція контролю. Необхідно наголосити, що контроль являє собою операційну функцію управління. Сутність контролю полягає в забезпеченні цілеспрямованості й стабільності в професійній діяльності. Вивчення наукової літератури з проблеми менеджменту підтвердило, що за результатами контролю ухвалюють управлінські рішення для регулювання окремого об'єкта, який підлягає контролю. Отже, контроль має важливе значення для ефективного інноваційного управління, яке натомість супроводжуване вдосконаленням роботи з суб'єктами організації.

Досліджуючи підготовку менеджерів соціальної роботи, слід зазначити, що перехід системи з режиму функціонування до режиму розвитку неможливий без певних змін у системі управління. Менеджеру соціальної роботи потрібно організовувати діяльність підлеглих, вивчати й успішно впроваджувати закони, закономірності та принципи менеджменту. Для цього майбутній менеджер соціальної роботи має розрізняти поняття “закон” і “закономірність” в управлінні. Аналіз наукових студій доводить, що поняття “закон” і “закономірність” виражають відношення одного порядку, але вони не тотожні. З огляду на це важливо схарактеризувати закони й закономірності в управлінні. У наукових працях зазначено, що закон є необхідним, стійким, істотним взаємозв'язком, який повторюється між певними явищами в природі, суспільстві й мисленні [9]. На думку М. М. Мартиненко, закони управління повинні відповідати окремим вимогам: відображає загальні стійкі залежності в організації; бути об'єктивною

основою, що віддзеркалює структуру і зміст управління; бути інваріантними до будь-яких організацій [9].

Унаслідок опрацювання наукових джерел виокремлено закони менеджменту, що слугують основою для створення й розвитку організації. Учені О. Є. Кузьмін, О. Г. Мельник описують такі закони управління: спеціалізація управління; інтеграція управління; оптимального об'єднання; централізація й децентралізація управління; демократизації управління; економії часу в управлінні; пропорційного розвитку систем управління [7].

За висловом М. М. Мартиненко, закон розподілу праці витлумачують так: “Цілей організації досягають колективною працею суб'єктів та об'єктів управління” [9]. Згідно із законом зовнішнього доповнення, організації потрібно мати певний потенціал, який був би спроможний компенсувати непередбачені зовнішні впливи. Відповідно до цих положень, посилення впливу факторів зовнішнього середовища ініціює внутрішні потенційні можливості [9].

Закон інерції регламентує те, що ефективність діяльності організації забезпечується інформацією внутрішнього та зовнішнього середовища про результати цієї діяльності [8]. Інерційність організації залежить від складу її елементів, їхньої цілісності та здатності взаємодіяти. М. М. Мартиненко пов'язує закон економії часу з використанням часу на отриманий результат. Цей закон спрямований на те, щоб затратити для досягнення конструктивних і позитивних результатів в організації мінімум часу [9]. Отже, закони управління фіксують єдність різноманітних явищ і сприяють удосконаленню управлінської діяльності в кожному її компоненті.

У контексті з'ясування сутності закономірностей в управлінні необхідно наголосити, що майбутні менеджери соціальної роботи мають їх пізнавати на основі теоретичного аналізу та практичного досвіду. Так, поняття “закономірність” аналізують переважно тоді, коли необхідно акцентувати, що те чи те явище виникло не випадково. Досліджуючи цю проблему, Г. В. Єльнікова описує закономірності, які розкривають основу управлінської діяльності: управління детерміноване закономірностями соціального управління; загальні закономірності управління існують об'єктивно, незалежно від рівня управління, розкривають усталені зв'язки між дією зовнішніх і внутрішніх подразників та реакцією управлінської підструктури; на кожному рівні управління існують часткові закономірності, які відображають специфіку цього рівня через розкриття усталених характеристик зв'язків між особливостями компонентів внутрішньої структури керованої підсистеми й навколишнього середовища; загальні функції управління детерміновані загальними закономірностями процесу управління; – ефективність управління залежить від субординаційної та координаційної узгодженості цілей усіх суб'єктів управління з огляду на реальну ситуацію; на ефективність управлінської діяльності впливає ступінь взаємовідповідності структур керуючої та керованої підсистем; результативність управління залежить від способу взаємодії суб'єктів управління, рів-

ня свободи та періодичності налагодження зворотних зв'язків для спрямування діяльності на досягнення мети [4].

Автори наукових праць обстоюють солідарну позицію стосовно того, що принципи управління – основні правила, положення, відповідно до яких формуються, функціують і розвиваються системи управління [12]. Термін “принципи управління” уперше запропонував Ф. У. Тейлор у роботі “Принципи наукового управління” (1911 р.). Розвиток менеджменту створив умови для появи низки різноманітних класифікацій принципів управління. Відповідно до цього дослідники В. В. Крижко, Є. М. Павлутенков схарактеризували низку принципів наукового управління: правової захищеності управлінського рішення, оптимізації управління, найменшого впливу, норми керованості, делегування повноважень, відповідностей, автоматичного заміщення відсутнього, першого керівника, одноразового введення інформації, нових завдань, підвищення кваліфікації [6, с. 25].

Принцип правової захищеності управлінського рішення – один з основних у взаємодії з державою. Реалізація цього принципу передбачає ухвалення управлінських рішень лише відповідно до чинних нормативно-правових актів. Принцип оптимізації управління вможливорює поліпшення ефективності керованої системи. Процес розумового поєднання централізації та децентралізації управління ґрунтований на принципі найменшого впливу. Аналізуючи принцип, слід зважати на те, що в ньому проголошена “єдиноначальність” в управлінні: “робітник повинен отримувати наказ тільки від одного безпосереднього начальника” [6, с. 25].

Учені Л. Урвік, А. Файоль зосереджували увагу на дотриманні норми керованості. Л. Урвік дійшов висновку про те, що ідеальна чисельність підлеглих у всіх вищих керівників повинна дорівнювати чотирьом [6]. Наступним у теорії та практиці науки управління є принцип делегування повноважень. Реалізація названого принципу помітна в розподілі серед працівників низки завдань, спрямованих на досягнення цілей організації. Варто зазначити, що межі повноважень регламентовані політикою, процедурами, правилами й посадовими інструкціями. Особливе значення в управлінні має принцип відповідностей. Згідно з окресленим принципом “виконана робота повинна відповідати інтелектуальним та фізичним можливостям виконавця” [6, с. 24]. Більш глибоко зрозуміти сутність управління допомагає принцип автоматичного заміщення відсутньої особи. Аналіз досліджень засвідчує, що заміщення відсутніх осіб (хвороба, відпустка, відрадження) має відбуватися автоматично на основі чинних службових посадових інструкцій і регулюватися формально. Відповідно до цього заміщення відсутньої особи вимагає від виконавця підготовленості й досвіду роботи. Принцип першого керівника ґрунтований на тому, що під час організації виконання важливого виробничого завдання контроль за ходом робіт повинен бути залишений за першим керівником [6]. Принцип одноразового введення інформації відіграє вирішальну роль на всіх етапах управлінського процесу. Реалізація сформульованого принципу дає управ-

лінцям змогу використовувати у своїй роботі великий обсяг достовірної та оперативної інформації. Важливо зазначити, що менеджер повинен не допускати дублювання відомостей. Ефективність управлінської діяльності менеджера суттєвою мірою залежить від оволодіння принципами нових завдань і підвищення кваліфікації. Принцип нових завдань передбачає застосування сучасних систем математичного програмування й технічних засобів оброблення інформації, що допомагають розв'язувати та накопичувати принципово нові й наукові завдання. Реалізація принципу підвищення кваліфікації вможливує подальший розвиток професійних якостей особистості [1; 2; 3; 5].

Осмислюючи процес управління, О. І. Мармаза диференціює принципи менеджменту: глибоке переконання в сучасних етичних цінностях; сильна внутрішня корпоративна культура; цілісний погляд на людину; особисті стимули в роботі; заохочення різних поглядів і консенсус; єдиний статус усіх працівників; постійна підготовка й перепідготовка персоналу; політика повної зайнятості; орієнтація на якість; колегіальне ухвалення рішень; максимальне делегування повноважень; заохочення горизонтальних зв'язків [8].

Висновки. Фахова підготовка менеджерів соціальної роботи – обов'язковий складник, що сприяє підвищенню рівня їхньої професійної майстерності й компетентності. За таких умов фахова підготовка менеджерів соціальної роботи набуває особливої актуальності, оскільки має бути спрямована на формування особистості, яка спроможна провадити плідну управлінську діяльність у сучасних умовах.

Так, за нових економічних умов, у яких живе наша країна, особливої уваги потребують знання функцій, закономірностей і принципів економічного розвитку, зокрема основ менеджменту, що дають змогу керівникам галузі впевнено ухвалювати управлінські рішення, обирати стратегію й тактику розвитку соціальної роботи, раціонально використовувати матеріальні, фінансові та людські ресурси.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми специфіки професійної діяльності менеджера соціальної роботи. У подальших студіях варто зосередити увагу на розробленні технологій формування готовності менеджерів соціальної роботи до інноваційного керівництва, на розвитку управлінської компетентності майбутніх керівників у галузі соціальної роботи.

Список використаної літератури

1. Битинас Б. Краткий словарь терминов по социальной работе / Б. Битинас // Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / под ред. В. Г. Бочаровой и А. Н. Дашкиной. – Москва, 1991. – Вып. 1. – С. 103.
2. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Харків : Основа, 2007. – Вип. 3 (51). – 176 с.
3. Діденко В. М. Менеджмент : підручник / В. М. Діденко. – Київ : Кондор, 2008. – 584 с.

4. Єльнікова Г. Ключові компетентності керівника навчального закладу (Діалог з науковцем) / Г. Єльнікова // Джерела. Науково-методичний вісник. – 2010. – № 3–4 (63–64). – С. 7–10.
5. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – Київ : ІЗМН, 1997. – 392 с.
6. Крыжко В. В. Основы менеджмента в образовании: теория, практика и психология успешного управления / В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенков. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 260 с.
7. Кузьмін О. Є. Основы менеджменту / О. Є. Кузьмін, О. Г. Мельник. – Київ : Академвидав, 2003. – 416 с.
8. Мармаза О. І. Стратегічне управління: траєкторія успіху / О. І. Мармаза // Управління школою. – 2006. – Вип. 12 (48). – 160 с.
9. Мартиненко М. М. Основы менеджменту / М. М. Мартиненко. – Київ : Каравела, 2005. – 496 с.
10. Мескон М. Основы менеджмента. Персонал / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – Москва : Дело, 1992. – 702 с.
11. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою / Є. М. Павлютенков. – Харків : Основа, 2011. – 320 с.
12. Соціальна робота : навч. посіб. / за ред. В. П. Андрущенко. – Київ : ДЦССМ, 2003. – 372 с.

Стаття надійшла до редакції 06.10.2015.

Меркулова Н. В., Мильчевская А. С. Функции, закономерности и принципы менеджмента социальной работы

В статье раскрывается проблема специфики профессиональной деятельности менеджера социальной работы; проанализированы функции: планирование, организация, мотивация и контроль; освещены закономерности и принципы менеджмента социальной работы; определены особенности профессиональной деятельности менеджера социальной работы.

Ключевые слова: менеджмент, менеджмент социальной работы, функция, закономерность, принципы, инновация.

Merkulova N., Milchevska G. Functions, Laws and Management Principles of Social Work

The article deals with the problem of specific professional manager of social work; analyzes functions: planning, organization, motivation and control; highlights the patterns and principles of social work management; the features of professional activity of Manager of social work.

Training managers of social work is a mandatory component that contributes to the improvement of their professional skills and competence. So, professional training the managers of social work is of particular relevance, since it must be aimed at formation of personality, which is able to conduct productive management activity in modern conditions.

In the new economic environment, special attention should be given to knowledge functions, regularities and principles of economic development, in particular management framework, enable industry leaders to confidently make decisions to choose the strategy and tactics of development of the educational system, rational use material, financial and human resources.

In the conditions of modernization of management, managers of social work choose the leading direction of this innovation, predicts flexibility of control and radical restructuring. From the effectiveness of the innovation management, to a significant extent depends not only the functioning of the system, and in general its final result.

Key words: management, management of social work, function, regularity, principles, innovation.

УДК 378.937:004.4

О. А. МІЩЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

О. О. ОСОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ МУЛЬТИМЕДІЙНИМИ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ

Статтю присвячено проблемам формування мовленнєвої компетенції студентів педагогічних вищих закладів освіти мультимедійними засобами навчання. Зокрема визначено складові мовленнєвої компетенції. Виявлено особливості мультимедійних засобів навчання. Проаналізовано можливості використання мультимедійних засобів навчання у формуванні мовленнєвої компетенції.

Ключові слова: компетенція, учителі іноземних мов, мовленнєва компетенція, мультимедійні засоби навчання, навчальний процес.

Сучасний етап розвитку міжнародних зв'язків України, вихід її у європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають радикальних змін у галузі навчання іноземних мов, статус яких у нашій країні постійно зростає. Тому, все частіше постає питання про застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі, зокрема у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Одним з перспективних засобів, що використовують у навчанні майбутніх учителів іноземної мови є мультимедійні засоби навчання, оскільки це не тільки сучасні технічні засоби, але й нові форми та методи викладання, які створюють новий підхід до процесу навчання.

Аналіз науково-педагогічних джерел [2; 4; 5; 7; 9] дає підстави стверджувати, що оволодіння мовленнєвою компетенцією вже не перше десятиріччя є невід'ємним складником практичної мети вивчення іноземних мов у загальноосвітній та вищій школі України. З огляду на це проблема формування мовленнєвої компетенції майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах набула особливої актуальності й стала предметом багатьох наукових досліджень, зокрема: психологічні аспекти проблеми формування мовленнєвої компетенції відображені в працях Л. Виготського, М. Жинкіна, І Синиці, Л. Щерби та інших; дидактичні аспекти досліджували Л. Биркун, О. Вишневський, І. Зимня, Г. Китайгородська, Ю. Пассов, О. Полат, Т. Сірик та інші; впровадженням компетентнісного підходу в систему освіти займалися Н. Бібик, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун та ін.

Наукове обґрунтування ефективності навчального процесу з використанням мультимедійних засобів навчання запропоновано в працях В. Євдо-

кимова, М. Жалдака, І. Костикової, Д. Матроса, О. Міщенко, Т. Піскунової, О. Співаковського, П. Бьорнса (P. Burns), Р. Ворзела (R. Worzel), Р. Харта (R. Hart) та ін.

Проте формування мовленнєвої компетенції майбутнього вчителя мультимедійними засобами навчання не стало об'єктом самостійного дослідження, що й зумовило *мету статті* – на основі аналізу науково-педагогічних джерел проаналізувати можливості мультимедійних засобів навчання у процесі формування мовленнєвої компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

У ході наукового пошуку виявлено, що поняття “мовленнєва компетенція” трактується як здатність розв'язувати комунікативно-мовленнєві завдання завдяки добору адекватних комунікативній меті і проблемній ситуації змісту, способів комунікативної діяльності, вмінню будувати різні форми монологічних (розповідь, опис, міркування, пояснення) і діалогічних (ситуативна розмова, діалог-розпитування, бесіда) висловлювань, використовуючи при цьому засоби виразності мовлення [2].

Слід зазначити, що мовленнєва компетенція передбачає готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях буття (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо), застосовувати при цьому як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності.

Загальновідомо, що мовленнєва компетенція передбачає формування компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

У контексті досліджуваної проблеми розглянемо детальніше функціональні особливості складових мовленнєвої компетенції. Так, із точки зору психофізіології аудіювання трактується як рецептивна розумова мнемічна діяльність. Рецептивна тому, що здійснюється сприйняття інформації; розумова – бо пов'язана з основними розумовими операціями такими як: аналіз, індукція, синтез, порівняння, конкретизація та абстрагування; мнемічною – тому, що відбувається виділення й засвоєння інформативних ознак мовленнєвих одиниць, реформування образу й упізнання як результат зіставлення з еталоном, який зберігся в пам'яті [9].

Аудіювання як складова мовленнєвої компетенції передбачає регулярне використання спеціально підготовлених завдань (складання плану прослуханого, вибір правильної відповіді із декількох запропонованих, написання переказів, складання діалогів, спостереження за мовними засобами, списування та інші) для виконання яких необхідний певний рівень розвитку вмінь (слухати й розуміти зміст висловлювання; аналізувати й оцінювати усне висловлювання; добирати з прослуханої інформації елементи необхідні для розв'язання комунікативних завдань).

Другою складовою мовленнєвої компетенції, як відомо, є говоріння. Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі. Говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба. Мовлення буває двох видів: діалогічне та монологічне [7].

Загальновідомо, що у методиці навчання іноземних мов виділяють три етапи формування вмінь монологічного мовлення. Завдання першого етапу полягає в тому, щоб навчити студентів об'єднувати зразки мовлення рівня фрази в одну понадфразову єдність. На другому етапі студенти вчаться самостійно будувати висловлювання надфразового рівня. Головне завдання третього етапу – навчити студентів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення в такому обсязі, який передбачено програмою для цього рівня володіння мовою.

Зазначене вище дає змогу стверджувати, що говоріння – це надзвичайно складне явище. По-перше, воно виконує функцію засобу спілкування в житті людини. По-друге, говоріння – це один з видів людської діяльності. По-третє, в результаті говоріння виникає його продукт – висловлювання. До того ж, говоріння – це активний процес, адже в ньому виявляється ставлення мовця до навколишнього середовища, до дійсності.

Поряд з говорінням та аудіюванням, як свідчить проведене дослідження, значну увагу приділено читанню як письмовому рецептивному виду мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання й розуміння того, що читається. У сучасній науково-методичній літературі [5; 7] виділяють такі типи читання: ознайомлювальне (розуміння основного змісту тексту); вивчаюче (повне розуміння тексту) та вибіркоче (читання з метою пошуку необхідної інформації).

Одним із наступних видів мовленнєвої діяльності, який передбачає комплексне використання графічних, каліграфічних, орфографічних, стилістичних та лексико-граматичних засобів здійснення комунікації, є письмо. Зазначений вид мовленнєвої діяльності передбачає здатність фіксувати розумовий зміст і внутрішню мовленнєво-фонетичну реалізацію завдяки графічним знакам. При цьому реалізуються такі його компоненти, як потреба в комунікації, яка стимулює письмову діяльність; мета комунікації, яка пов'язана з потребою; розвиток комунікативної стратегії обраної мети та умов; внутрішньомовленнєва реалізація за правилами мовної системи; втілення розумового задуму в графічних знаках відповідно до орфографічних правил іноземної мови.

Отже, формування мовленнєвої компетенції стає результатом суми основних умінь, притаманних кожній складовій мовленнєвої діяльності, які формуються на основі навчання аудіювання, говоріння, читання та письма.

Як свідчить проведене дослідження, формування мовленнєвої компетенції передбачає регулярне використання спеціально підготовлених, цілеспрямованих (навчальних і контрольних) завдань, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь та навичок. У цьому разі, на нашу думку, одним із найбільш ефективних засобів формування мовленнєвої компетенції є мультимедійні засоби навчання. Під мультимедійними засобами навчання (МЗН) розуміємо поєднання різних засобів комунікації, різних медіа, тобто як сукупність аудіовізуальних засобів (текстів, телебачення, аудіо- й відеопродукції, комп'ютерних технологій тощо), які дають змогу гнучко керувати потоками різної інформації [6].

Доведено, що МЗН є різновидом технічних засобів навчання. Підкреслимо, що важливою відмінністю МЗН від звичайних технічних засобів навчання є наявність інтерактиву. Під інтерактивом у нашому дослідженні розуміємо бінарні взаємодії (почергове “висловлювання” від видачі інформації до спричиненої дії, причому кожне висловлювання робиться з урахуванням як попередніх власних, так і висловлювань іншої сторони). Серед функціональних можливостей інтерактиву “МЗН – студент” О. Осін визначає такі рівні інтерактивності: пасивний рівень, який передбачає отримання інформації через перегляд текстової інформації; обмежений рівень взаємодії з МЗН формулюється як процес, у якому студент реагує на окремі навчальні запити. Типовим прикладом є тестування (вибір однієї або декількох правильних відповідей); повний рівень інтерактивності, який характеризується різноманітністю реакцій студента на численні навчальні запити й розширеним спектром способів взаємодії (розпізнавання мови, вибір завдань, які адаптуються комп’ютером до рівня поточних знань учня) [8].

У ході дослідження з’ясовано, що діяльність викладача в умовах використання МЗН у навчальному процесі принципово повторює структуру традиційної навчальної діяльності та пов’язана з вирішенням таких завдань:

- відбір змісту навчання, адекватного поставленим цілям; упровадження відібраного змісту в навчальний процес (створення позитивних мотивів навчання);

- одержання відомостей про студентів (вихідний рівень знань, умінь і навичок, індивідуальні особливості тощо);

- створення основної навчальної програми, яка забезпечить досягнення намічених цілей навчання (розробка різних навчальних завдань, визначення послідовності їх виконання, відбір методів і форм залучення учнів до активної діяльності та ін.);

- керування процесом засвоєння навчального матеріалу (установлення систематичного зворотного зв’язку, реалізація коригуючого впливу).

Не менш важливим, на нашу думку, є визначення умов ефективності використання МЗН у навчальному процесі.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1; 6; 8] дав змогу виявити такі умови ефективного використання МЗН у навчальному процесі: використання МЗН здійснюється комплексно й систематично; відповідність методів навчання дидактичним можливостям МЗН, а також рівню вміння студентів працювати з МЗН, рівню майстерності викладачів у застосуванні МЗН у навчальному процесі; послідовне та поступове включення студентів у роботу з МЗН.

З’ясовано, що зазначені вище умови забезпечують, по-перше, формування соціальної та пізнавальної активності як ключових особистісних характеристик студентів в умовах нових інформаційних технологій: варіативність програм, доступ до базових даних (інформації), вибір програм, вибір видів діяльності на рівні ВНЗ. По-друге, розвиток самостійності студентів: діалоговий характер програм, наявність кінцевого результату, результати на проміжних стадіях навчання. По-третє, розвиток здібностей до

самореалізації. По-четверте, гармонійну індивідуальність особистості студента: співвідношення образного й логічного компонентів, співвідношення емоційного й раціонального в педагогічній організації навчання з використанням МЗН, співвідношення рівня пізнавальної потреби та можливостей її реалізації, співвідношення потенціалу розвитку й збереження особистості в системі навчання з використанням МЗН.

Розглянемо детальніше можливості МЗН у формуванні складових мовленнєвої компетенції: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Аналіз науково-методичної літератури [1; 3; 10] дав змогу визначити, що використання МЗН під час навчання аудіюванню сприяє формуванню та розвитку фонетичних умінь і навичок, дозволяє прослуховувати текст зі швидкістю, що студент обирає самостійно відповідно до свого рівня володіння мовою, уможливує повторне прослуховування фрагментів тексту для більш повного й адекватного їх розуміння. Вправи, що подаються після прослуховування, дають змогу проконтролювати правильність сприйняття прослуханого тексту.

Формування мовленнєвої компетенції у процесі говоріння передбачає розвиток умінь та навичок діалогічного й монологічного мовлення. Завдяки дидактичним можливостям МЗН (організація відеоконференцій, телемостів, синхронного звукового спілкування) створюються умови реальної усної комунікації зі студентами інших ВНЗ, що дає змогу спостерігати й аналізувати зразки мовленнєвої поведінки партнерів, отримувати вирішення проблем під час їх спільного обговорення; удосконалювати уміння студентів аргументовано й переконливо викладати свої думки, дискутувати, відстоювати свої погляди, вести діалог з різними співрозмовниками, дотримуючись правил мовного етикету. Створені за допомогою МЗН мовленнєві ситуації забезпечуються інформаційною підтримкою на основі баз даних та пошуково-довідникових систем, які певним чином виконують функцію наставника. Використання елементів штучного інтелекту дає змогу створювати діалоги різних типів, стилів і жанрів з комп'ютерними персонажами [10].

Можливості МЗН сприяють організації одночасного контролю умінь монологічного й діалогічного мовлення студентів за рахунок використання мікрофонів і програм звукозапису. Крім того, завдяки програмам звукозапису відбувається подолання страху під час контролю навичок говоріння.

Використання можливостей МЗН у процесі формування мовленнєвої компетенції під час читання дає змогу обирати темп читання, відповідний до рівня сформованості умінь і навичок кожного студента, сприяє розвитку умінь та навичок працювати з додатковим інформаційно-довідниковим матеріалом з метою самостійного подолання перешкод, що постають під час читання аутентичних текстів. Розвитку умінь і навичок знаходити в тексті інформацію різного змісту, здійсненню різного виду аналізу тексту, перевірки правильності та глибини розуміння текстів сприяють різноманітні вправи, запропоновані до та після опрацювання тексту.

Встановлено, що формування мовленнєвої компетенції під час письма передбачає розвиток уміння передавати свої думки у писемній формі,

найбільш зручним для цього є використання різноманітних текстових редакторів, які уможливають ілюстрування писемної роботи за допомогою стандартних зображень, фотографій або власних малюнків, створених у графічних редакторах; стилістичну обробку тексту за рахунок використання автоматичної перевірки орфографії; автоматизацію операцій з текстом (копіювання, переміщення, заміна окремих лексичних одиниць синонімами); багаторазове коректування писемної роботи або її окремої частини [5].

Слід також виділити дидактичні можливості МЗН у процесі формування мовленнєвої компетенції під час письма, серед яких створення реального писемного спілкування із студентами з інших ВНЗ як України, так і зарубіжжя, використовуючи можливості електронної пошти; миттєва довідникова допомога при написанні творів (використання словників різних типів для грамотного оформлення писемного висловлювання, довідників з граматики); використання технології гіперпосилань, які дають змогу створювати системи покрокового написання текстів, що сприяють розвитку умінь і навичок творчих писемних робіт.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дає змогу стверджувати, що використання МЗН під час навчання аудіюванню сприяє формуванню та розвитку фонетичних умінь і навичок, дає змогу прослуховувати текст зі швидкістю, яку студент обирає самостійно відповідно до свого рівня володіння мовою, уможливорює повторне прослуховування фрагментів тексту для більш повного та адекватного їх розуміння. Завдяки дидактичним можливостям МЗН створюються умови реальної усної комунікації зі студентами інших ВНЗ, що дає можливість спостерігати й аналізувати зразки мовленнєвої поведінки партнерів, отримувати вирішення проблем, удосконалювати вміння студентів аргументовано й переконливо викладати свої думки, дискутувати. Використання можливостей МЗН у процесі формування мовленнєвої компетенції під час читання дає змогу обирати темп читання, відповідний до рівня сформованості вмінь і навичок кожного студента, сприяє розвитку вмінь і навичок працювати з додатковим інформаційно-довідниковим матеріалом, розвитку вмінь та навичок знаходити в тексті інформацію різного змісту. Формування мовленнєвої компетенції під час письма засобами МЗН передбачає створення реального писемного спілкування не тільки зі студентами нашої країни, але й зарубіжжя.

Список використаної літератури

1. Гевал П. А. Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів / П. А. Гевал // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 33–34.
2. Горошкіна О. М. Культура мовлення вчителя-словесника / О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова, Л. В. Порожня, О. М. Рудіна. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. – 112 с.
3. Егорова Ю. Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Егорова Юлия Николаевна. – Чебоксары, 2000. – 196 с.
4. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устного общения / Н. В. Елухина // ИЯШ. – 1996. – № 4. – С. 25–29.

5. Кузьмінський А. І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу / А. І. Кузьмінський, О. І. Вовк. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – 316 с.
6. Міщенко О. А. Розвиток мультимедійних засобів навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. А. Міщенко. – Харків, 2010. – 20 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх начальних закладах : підручник / С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. Осин А. В. Мультимедиа в образовании контекст информатизации / А. В. Осин. – Москва : Издательский сервис, 2004. – С. 16–65.
9. Симоненко Т. В. Теорія і практика професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. В. Симоненко – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
10. Фоміних Н. Ю. Дидактичні можливості ІКТ щодо формування комунікативної компетенції учнів / Н. Ю. Фоміних // Горизони образования. – 2011. – № 1 (31). – С. 74–79.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2015.

Мищенко О. А., Осоя О. А. Формирование речевой компетенции будущих учителей иностранных языков мультимедийными средствами обучения

Статья посвящена проблемам формирования речевой компетенции студентов педагогических высших учебных заведений мультимедийными средствами обучения. Определены составляющие речевой компетенции, выявлены особенности мультимедийных средств обучения. Проанализированы возможности использования мультимедийных средств обучения в процессе формирования речевой компетенции.

Ключевые слова: компетенция, учитель иностранных языков, речевая компетенция, мультимедийные средства обучения, учебный процесс.

Mishchenko O., Osova O. The Formation of Future Teachers' language Competence with the Help of Multimedia Tutorials

The article is devoted to the problems of formation of college or university students' language competence with the help of multimedia tutorials. The specific features in the development of language competence which principal role is predetermined with development of basic skills in listening, reading, speaking and writing are theoretically grounded. The future teachers' English language competence is distinguished as a capability to solve communicative language tasks because of selection of adequate to communicative aim and problem situation context, means of communicative activity, ability to create different forms of monological and dialogical statements using means of expressive speaking. The multimedia tutorials are distinguished as different means of communication, different media i. e. summation of audio and video means (texts, television, audio and video productions, computer technologies) that allow managing streams of different information. The main conditions of the effective usage of multimedia tutorials (complex and systematic usage of multimedia tutorials, adequacy of teaching methods to the didactic abilities of multimedia tutorials, the level of students and teachers computer literacy) are revealed. The influence of multimedia tutorials on the development of language competence components (listening – with the help of multimedia tutorials students can choose the speed of the text sounding; speaking – with the help of multimedia tutorials organization of videoconferences, telebridges, synchronous communication, simultaneous control of communicative skills is available; reading – multimedia tutorials creates the ability to work with additional information and reference; writing – the usage of hyperlink technology allows creating systems of writing texts step-by-step) is focused on and analysed.

Key words: competence, language competence, multimedia tutorials, future teacher, educational process, professional training.

Д. О. МОВЧАН

аспірант, старший викладач
Університет митної справи та фінансів

РОЛЬ МЕХАНІЗМІВ ВСЕСВІТНЬОЇ МИТНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ У ЗМІЦНЕННІ ІНСТИТУЦІЙНИХ СПРОМОЖНОСТЕЙ МИТНИХ АДМІНІСТРАЦІЙ

У статті розглянуто механізми Всесвітньої митної організації (ВМО), а саме: регіональна навчальна мережа, та досліджується її роль у межах операційної стратегії ВМО зі зміцнення інституційних спроможностей. Акцентовано на важливості Регіональних навчальних центрів ВМО у процесі нароцування інституційних спроможностей митних адміністрацій. Визначено проблеми й перспективи впровадження в Україні визнаних механізмів ВМО: подальшого розвитку в Україні Регіонального навчального центру для європейського регіону ВМО (РНЦ ВМО). Виявлено можливості щодо надання підтримки Секретаріату ВМО в установленні пріоритетів щодо подальших дій, які необхідно зробити для забезпечення реалізації стратегічних регіональних цілей ВМО та ролей і зобов'язань РНЦ ВМО на регіональному рівні.

Ключові слова: Всесвітня митна організація, регіональна навчальна мережа ВМО, Регіональний навчальний центр, професійна підготовка, зміцнення інституційних спроможностей.

Всесвітня митна організація у 2006 р. з метою вирішення проблем реформування та модернізації серед своїх членів розбудувала Директорат зі зміцнення інституційних спроможностей і розробила операційну стратегію, затверджену Радою ВМО. В межах операційної стратегії зі зміцнення інституційних спроможностей митних адміністрацій країн – членів ВМО певну роль відводено регіональній навчальній мережі ВМО. Чим суттєво відрізнялася ситуація того періоду, що в стратегії ВМО було приділено увагу зазначеному чиннику? Яку роль мала відігравати регіональна навчальна мережа ВМО у процесах інституційного розвитку? Як на це вплинули світові процеси глобалізації й регіоналізації, тощо?

У зазначений період ці питання турбували, насамперед, стратегів і тактиків ВМО та митних адміністрацій країн–членів (<http://wcoomd.org>). На сьогодні можна відмітити зростаючу увагу науковців до проблем модернізації митних адміністрацій, механізмів та інструментів, якими послуговуються [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

Для проведеного дослідження суттєвий інтерес становлять праці, які досліджують проблеми професійної компетентності, підготовки професійного фахівця в умовах вищого навчального закладу (Т. Білоус, О. Василенко, О. Воробйова, А. Гордєєва, Г. Дев'ятова, І. Закір'янова, І. Ізместьєва), проблеми неперервної професійної освіти співробітників митних органів (А. Беляєва, О. Конькова, В. Ледньов, М. Махмутов, О. Мельников, А. Крупченко, О. Павленко), досвід упровадження міжнародних професійних стандартів у професійне навчання митників (О. Павленко, О. Трякіна), напрями розвитку акаде-

мічного навчання фахівців митної справи (Д. Віддоусан, О. Павленко), інноваційні методи й моделі професійного навчання в галузі митної справи (Л. Дебок, С. Дженнард, А. Поро). Колективом українських науковців під керівництвом П. Пашка [10] було розроблено відповідно до Професійних стандартів ВМО [11] освітньо-кваліфікаційну характеристику “магістр” в галузі митної справи. Водночас міжнародні організації, серед яких – ВМО, Європейський Союз, – присвятили низку досліджень розробці компетенцій митників у руслі пошуку ефективних механізмів та інструментів інституційного розвитку митних адміністрацій. Проте ще не було проведено в достатньому обсязі теоретичний аналіз нових механізмів та інструментів ВМО щодо послуговування ними з метою модернізації митних служб європейського регіону ВМО.

Мета статті – визначити роль регіональної навчальної мережі Всесвітньої митної організації у межах операційної стратегії зі зміцнення інституційних спроможностей митних адміністрацій.

Методи досліджень: аналіз – для визначення проблем та можливостей для подальшого розвитку в Україні Регіонального навчального центру для європейського регіону ВМО (РНЦ ВМО / Україна) та надання підтримки Секретаріату ВМО в установленні пріоритетів щодо подальших дій, які необхідно зробити для забезпечення реалізації стратегічних регіональних цілей ВМО та ролей і зобов’язань РНЦ ВМО.

Протягом останніх майже 15 років ВМО розширювала свою присутність в регіонах. Значна різниця у розвитку регіонів ВМО (6! регіонів, на які ВМО розподілила світову мапу) визначила також і різницю у визначенні їхніх потреб і цілей, що цілком закономірно потребувало застосування регіонального підходу до впровадження програм ВМО.

За допомогою розвитку Мережі регіонального навчання, підтриманої створенням Регіональних центрів інституційного розвитку, так званих Центрівмодернізації, метою стратегії ВМО щодо регіоналізації тренінгів є доведення навчання ближче до кінцевого споживача (митного офіцера, економічного оператора) шляхом розвитку регіональних професійних компетенцій та мережі змішаного навчання.

Під *регіональними* професійнимикомпетенціями ми розуміємо професійні компетенції, необхідні фахівцям у відповідних регіонах світу. Наприклад, у митних адміністраціях розвинутих країн старої Європи та Сполучених Штатів Америки вимоги до компетенцій як митників, так і фахівців у сфері зовнішньоекономічної діяльності будуть значно відрізнятися від вимог до тих же фахівців у країнах Південної Америки, що залежить від рівня розвитку країни та її товарообігу, рівня митних процедур і процесів.

Відповідно до стратегії ВМО (www.wcoomd.org), РНЦ виконують такі ролі:

- розвиток відповідного навчання для кожного регіону;
- забезпечення бази даних тренерів-експертів;
- забезпечення спеціалізованого навчання на регіональному рівні;
- розвиток і підтримка програми змішаного навчання ВМО.

Створення РНЦ у регіоні ВМО – це політичне рішення, прийняте адміністрацією країни-члена ВМО на регіональному рівні, яке підтримує Секретаріат ВМО, надаючи стандарти та інструменти. Приймаюча адміністрація забезпечує навчальну структуру, а також організаційні та педагогічні ресурси для ефективного імплементації стандартів та інструментів ВМО, таким чином, щоб вона могла функціонувати відповідно до наданого їй статусу та регіональних цілей ВМО.

Після прийняття політичного рішення, підтвердженого Головами митних служб країн певного регіону ВМО під час їх Регіональної зустрічі, ВМО може надавати практичну допомогу в організації регіональної структури. Потім підписується Меморандум про взаєморозуміння між Секретаріатом ВМО та адміністрацією країни-члена щодо створення Регіонального навчального центру ВМО (далі – РНЦ). Цей документ встановлює мінімальний набір необхідних умов і зобов'язань сторін: РНЦ повинен забезпечувати успішне проведення навчання під егідою ВМО та імплементувати відповідні інструменти та ресурси.

Додатково до основних умов Меморандуму було визначено й умови, необхідні для ефективного функціонування РНЦ упродовж перших років. А саме, *умова перша*: РНЦ ВМО – це тренінгова структура, яка приймає заходи ВМО та надає всі необхідні засоби, такі як персонал, навчальні аудиторії, комп'ютерні класи, бібліотека та поселення, щоб забезпечити логістичну організацію тренінгової діяльності ВМО в регіоні. *Умова друга*: ключовим аспектом обов'язків РНЦ є поєднання практичної організації тренінгового плану Регіонального центру модернізації (як головної структури ВМО в регіоні) та розповсюдження навчальних інструментів і стандартів ВМО відповідно до специфічних регіональних потреб.

Відповідно до умов, визначених в операційній стратегії інституційного розвитку ВМО (Дос. НН0031Е1), кожен РНЦ повинен визначити й надіслати як до Регіонального центру модернізації, за яким він закріплений, так і до Секретаріату ВМО: візію та місію РНЦ, стратегічний план РНЦ, який охоплює заплановані дії на наступні три роки, та статус щодо бюджету Центру. Увага акцентується на тому, що керівництво РНЦ забезпечує відповідність його потенційних можливостей вимогам та цілям ВМО. Це важливо через різний рівень можливостей кожного з РНЦ регіону. Саме шляхом застосування мережевого принципу всі РНЦ перетворюються в міцний потенціал та стали постійно діючу платформу ВМО з інституційного розвитку, яка дає змогу реагувати на різноманітні виклики глобалізації.

Отже, потенціал РНЦ розбудовується для постійної відповідності викликам, що постають перед стратегією інституційного розвитку.

У ході дослідження виявлено, що до 2010 р. ситуація в європейському регіоні ВМО вимагала додаткових специфічних дій через те, що Центр зі зміцнення інституційних спроможностей (модернізації) ще не функціонував. На Координаційній зустрічі РНЦ європейського регіону у грудні 2009 р. в Баку та у травні 2010 р. у Скоп'є було прийнято рішення щодо

проведення Директоратом ВМО зі зміцнення інституційних спроможностей на базі РНЦ/Дніпропетровськ семінару з ефективного запровадження ініціатив тренінгів та навчання ВМО. Його метою було: допомогти команді РНЦ створити активно функціонуючий РНЦ; проводити ініціативи ВМО в регіоні під координацією Регіонального центру модернізації; бути задіяними у виконанні своїх обов'язків та узгоджувати з ВМО дії РНЦ щодо імплементації програм ВМО з навчання та наукових досліджень, таких як PICARD.

РНЦ/Дніпропетровськ, у ролі якого виступила Академія митної служби України, необхідно було спеціально розробити місію, яка ґрунтується на її особливостях та ресурсах, її попередніх академічних досягненнях, специфічному потенціалі розвитку.

Враховуючи вищевикладене, місія РНЦ/Дніпропетровськ була зосереджена на таких основних завданнях: 1) презентація та просування стратегії та політики ВМО з інституційного розвитку (дискусії та дебати дали змогу високо оцінити ситуацію та потенціал існуючої структури приймаючого РНЦ). З'ясувалося, що супровідна обставина інтеграції стандартів ВМО в національну навчальну політику України та розвиток регіональної структури надасть деякі практичні та специфічні рішення щодо проблем з інституційного розвитку для всього регіону, зокрема для російськомовних країн. Було вирішено, що метою повинно стати підвищення якості навчальних планів Академії та підготовка до адаптації й завершення роботи, необхідної для кращої відповідності специфічним регіональним навчальним потребам; 2) визначення пріоритетів розвитку та розробка плану дій для розбудови потенціалу РНЦ на наступні 3 роки. Розробка аргументації, яка представляє напрямки розвитку РНЦ, виявилась основним кроком на шляху досягнення деяких глобальних етапів, а саме: а) сприяння політичній підтримці структурі РНЦ; б) знаходження необхідних дій та ресурсів для забезпечення реалізації стратегії інституційного розвитку ВМО та потреб Європейського регіону; в) забезпечення з боку потенційних донорів підтримки розвитку РНЦ; г) презентація узгодженої схеми розвитку РНЦ Регіональному центру модернізації та узгодження додаткових планів дій для РНЦ європейського регіону.

Згідно з результатами дослідження інструментів ВТамО з просування інституційного розвитку в регіонах, зазначені етапи діяльності РНЦ, підтверджені аргументацією, дали швидкі позитивні показники. Насамперед, у межах програми ВМО ПІКАРД (PICARD): у питаннях підготовки та підвищення митних кадрів шляхом імплементації Професійних стандартів ВМО в навчальні програми Академії митної служби України; в просуванні наукових митних досліджень; обміні передовим досвідом.

Висновки. Таким чином, регіональна навчальна мережа ВМО, до складу якої входять Регіональні навчальні центри ВМО, відіграє роль міцного потенціалу та сталої постійно діючої платформи ВМО у межах її операційної стратегії зі зміцнення інституційних спроможностей, яка дає змогу реагувати на різноманітні виклики глобалізації. Важливість Регіональ-

них навчальних центрів ВМО у процесі нарощування інституційних спроможностей митних адміністрацій виявляється, насамперед, у їх здатності забезпечити відповідність потенційних можливостей регіональних центрів вимогам та цілям ВМО на глобальному, регіональному та національних рівнях. Різний рівень можливостей кожного з РНЦ регіону шляхом застосування мережевого принципу створює основу для розбудови потенціалу кожного з РНЦ для постійної відповідності викликам, що постають перед стратегією інституційного розвитку.

Список використаної літератури

1. Pavlenko O. Facilitation and security of international trade: innovative mechanism sand Instruments / O. Pavlenko, O. Triakina, E. Garmash, E. Bogdanova, V. Jeifets, I. Babayev, P. A. Cucino, P. Zafeiropoulos // *Customs Scientific Journal*. – 2013. – № 1. – С. 15–45.
2. Павленко О. О. Концептуальні основи розробки й упровадження міжнародних стандартів, механізмів та інструментів (на прикладі Професійних стандартів Всесвітньої митної організації) / О. О. Павленко // *Право та державне управління* : зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 2012. – № 1 (6). – С. 109–114.
3. Pavlenko O. Implementation of the international standards: conceptual approach / O. Pavlenko // *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – № 1. – С. 131–147.
4. Павленко О. О. Механізми та інструменти інституційного розвитку митних адміністрацій / О. О. Павленко // *Науково-методичний семінар “Впровадження міжнародних стандартів шляхом використання платформи електронного навчання ВМО”*, Академія митної служби України. – Дніпропетровськ, 2012.
5. Трякіна О. О. Презентація платформи електронного навчання ВМОCLiKC / О. О. Трякіна, Т. С. Єдинак // *Науково-методичний семінар “Впровадження міжнародних стандартів шляхом використання платформи електронного навчання ВМО”*, Академія митної служби України. – Дніпропетровськ, 2012.
6. Buyonge C. East and Southern Africa benefits from new MBA with Customs specialization / C. Buyonge // *WCO News*. – October 2011. – № 66. – P. 38–39.
7. CLiKC, the Customs Learning and Knowledge Community. 2011. – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://clikc.wcoomd.org>.
8. Poro A. European Customs training community benefits from new knowledge sharing tool / A. Poro // *WCO News*. – 2011. – № 64. – P. 32–33.
9. Widdowson D. Raising the academic standing of the Customs profession / D. Widdowson // *WCONews*. – 2011. – № 64. – P. 29–30.
10. Пашко П. В. Рекомендації державної митної служби України до варіативних частин освітньо-професійних програм підготовки магістрів для митної служби / П. В. Пашко, Є. В. Гармаш та ін. // *Академія митної служби України*. – Дніпропетровськ, 2010.
11. PICARD. Professional Standards. – World Customs Organization, Brussels. – 2008. – 46 p.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2015.

Мовчан Д. О. Роль механізмів Всемирной таможенной организации в упрочении институциональных возможностей таможенных администраций

В статье рассматриваются механизмы Всемирной таможенной организации (ВТамО), а именно: региональная учебная сеть, и исследуется ее роль в рамках операционной стратегии ВТамО по упрочению институциональных возможностей. Акцентируется важности Региональных учебных центров ВТамО в процессе наращивания институциональных возможностей таможенных администраций. Определены про-

блемы и перспективы внедрения в Украине признанных механизмов ВТамО: дальнейшего развития Регионального учебного центра для европейского региона ВТамО. Выявлены возможности для оказания поддержки Секретариату ВТамО в установлении приоритетов для дальнейших действий, которые необходимо сделать для обеспечения реализации стратегических региональных целей ВТамО, а также ролей и обязанностей РУЦ ВТамО на региональном уровне.

Ключевые слова: *Всемирная таможенная организация, региональная учебная сеть ВТамО, Региональный учебный центр (РУЦ), профессиональная подготовка, упрочение институциональных возможностей.*

Movchan D. The Role of the WCO Mechanisms in the Capacity Building Operational Strategy of Customs Administrations

The paper deals with the WCO mechanisms – regional training network – and investigates its role in the framework of the Capacity Building Operational Strategy. The author emphasizes the importance of the WCO Regional Training Centers in the process of Customs administrations' capacity building.

Problems and possibilities for further development of the WCO regional Training Centre for the Europe Region as well as opportunities to support the WCO Secretariat in setting priorities for further actions are identified. These priorities should be made to ensure an implementation of the WCO strategic regional objectives as well as determine roles and duties of the WCO Regional Training Centre on the regional level. On the basis of the competence approach the regional professional competencies have been defined.

The author describes the WCO initiatives and instruments related to “people development” being used for Customs capacity building. the importance of professional principles and practice compliance with social requirements for the Customs in the 21st century is underlined. Based on a historical analysis the development of innovative joint initiatives between the WCO and the international Network of Customs Universities covering the period from establishing a Customs profession to creating a cooperative framework for Customs education and research has been described.

Key words: *the World Customs Organization (WCO), the WCO regional training network, the Regional Training centre (RTC), regional professional competencies, capacity building.*

ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ АНАТОМІЇ ТА ФІЗІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ

У статті наведено теоретичні питання щодо формування предметної компетентності майбутніх учителів із анатомії та фізіології людини. Розроблено й теоретично обґрунтовано сучасні підходи до формування предметної компетентності майбутніх учителів із анатомії та фізіології людини в процесі професійної підготовки на бакалаврському рівні вищої педагогічної освіти. З'ясовано загальні принципи розбудови експериментальної методики формування предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів: системний, синергетичний, компетентнісний і діяльнісний підходи. Формування предметної компетентності студентів із анатомії та фізіології людини є керованим динамічним процесом, спрямованим на досягнення високого рівня готовності до професійної діяльності, розвивається за науковими принципами й підходами у визначених педагогічних умовах, із застосуванням розроблених методів навчання згідно до етапів професійної соціалізації студентів.

Ключові слова: предметна компетентність, анатомія та фізіологія людини, професійна підготовка, майбутні вчителі початкових класів.

Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є відповіддю на соціальний запит суспільства щодо забезпечення якості освіти відповідно до вимог часу. Чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової освіти наведено в Державному стандарті початкової загальної освіти, що ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів [2]. Метою освітньої галузі "Природознавство" є формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про людину і природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики. Для реалізації цієї мети необхідні компетентні вчителі початкових класів, а це потребує вдосконалення підготовки педагога як носія гуманістичних цінностей і відповідального ставлення до людини, природи й життя. Важливою ланкою професійної підготовки майбутніх учителів як її природничо-наукової, так і загально-педагогічної складових є формування предметної компетентності із анатомії та фізіології людини.

Аналіз наукових праць засвідчує, що проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку фахівця активно досліджується в педагогіці вищої школи. В останні роки в центрі уваги дослідників була підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах нового змісту початкової освіти (Н. Бібік, О. Савченко), оновлення змісту психолого-

педагогічної підготовки (У. Новацька, Л. Хомич), формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н. Кічук, С. Сисоєва), формування компетентності майбутніх учителів початкових класів (Н. Глузман, Л. Коваль, С. Мартиненко, Л. Хоружа) та ін. При значно підвищеній увазі до професійної підготовки майбутніх учителів, загальні підходи до формування предметної компетентності із анатомії та фізіології людини досліджено недостатньо.

Мета статті – теоретичне обґрунтування підходів до формування предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів із анатомії та фізіології людини.

З 2012–2013 н. р. першокласники навчаються за новим Державним стандартом початкової загальної освіти, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України 20 квітня 2011 р. за № 462. У Державному стандарті зазначено, що основним завданням початкового навчання є оволодіння учнями ключовими компетентностями [2].

Природно, що формування та розвиток компетентної особистості учня можливий за наявності компетентного вчителя, який має відповідну фахову підготовку. Як наслідок, останні роки швидко йде модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, формування її оновленого змісту, розробка відповідних форм і методів компетентнісного навчання. Ми погоджуємося з думкою О. Савченко, що “особистісна і професійна підготовка вчителя – локомотив якісних змін в освіті. Професійний гуманний учитель – велика цінність для дитини, держави, батьків” [9, с. 14].

Зміна загальної парадигми освіти знаходить відображення в переході: від визначення мети навчання як засвоєння знань, умінь, навичок до визначення мети навчання як формування вміння вчитися; від “стерильності” системи наукових понять, складових змісту навчального предмета, до екологічної парадигми включення змісту навчання в контекст вирішення життєвих завдань; від стихійності навчальної діяльності учня до стратегії її цілеспрямованої організації; від орієнтації на учбово-наочний зміст шкільних предметів до розуміння навчального процесу як смислового (процесу смислоутворення й смислопородження); від індивідуальної форми засвоєння знань до визнання провідної ролі початкової співпраці [4, с. 9]. Зазначені напрями стали загальним вектором змін у змісті, формах і методах підготовки студентів, що готуються до праці із учнями початкових класів.

Згідно із загальними положеннями компетентнісного підходу та визначеннями відповідних понять, ми розглядаємо поняття “предметна компетентність із анатомії та фізіології людини” як особистісну категорію, що формується в межах вивчення навчальної дисципліни “Анатомія і фізіологія з основами генетики”, є складовою загальнопредметних та втіленням ключових компетенцій на предметному рівні.

Предметна компетентність із анатомії та фізіології людини нами віднесено до сукупності *предметних* компетенцій, які притаманні педагогічній діяльності вчителя початкових класів і дають змогу реалізовувати осві-

тні програми з природничих предметів відповідно до вимог освітніх стандартів. Крім того, предметна компетентність із анатомії та фізіології людини забезпечує здатність випускника педагогічного навчального закладу використовувати сучасні технології навчання й вирішувати завдання виховання та духовно-етичного розвитку школярів відповідно до їх вікових, індивідуальних, психофізіологічних особливостей у навчальній і позанавчальній діяльності; здатність використовувати можливості освітнього середовища для досягнення особистісних, метапредметних і предметних результатів навчання і забезпечення якості навчально-виховного процесу засобами предмету, що викладається; здатність здійснювати педагогічний супровід соціалізації учнів початкових класів; готовність до взаємодії з учасниками освітнього процесу згідно із принципами здоров'язбережної педагогіки; здатність проектувати освітні програми відповідно до вікових, індивідуальних, психофізіологічних особливостей учнів початкових класів; здатність проектувати індивідуальні освітні маршрути тих, що навчаються, відповідно до індивідуальних і психофізіологічних особливостей.

Предметна компетентність із анатомії та фізіології людини як складова *загальнопредметних* (загальнопрофесійних) компетенцій є основою здатності майбутнього вчителя здійснювати навчання, виховання і розвиток з урахуванням вікових, психофізичних і індивідуальних особливостей, зокрема учнів з особливими освітніми потребами; готовність до психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу; готовність до забезпечення охорони життя і здоров'я тих, що навчаються.

Предметна компетентність із анатомії та фізіології людини як складова *ключових* (загальнокультурних) компетенцій є основою формування здоров'язбережної компетенції, здатністю використовувати природничо-наукові знання для орієнтування в сучасному інформаційному просторі (наприклад, для критичного аналізу інформації щодо збереження, зміцнення та формування здоров'я); здатністю використовувати прийоми першої допомоги, методи захисту в умовах надзвичайних ситуацій.

Перелік загальнокультурних, загальнопрофесійних і професійних компетенцій, розвиток яких залежить від сформованості предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів із анатомії та фізіології людини, свідчить за значущість цієї компетентності в професійній діяльності, актуальності її формування у студентів вищого педагогічного навчального закладу.

Визначимо поняття “предметна компетентність майбутнього вчителя початкових класів із анатомії та фізіології людини” як властивість особистості, що поєднує систему знань, умінь, навичок, цінностей і мотивів, досвіду специфічної для предмета діяльності, пов'язаних із набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням і освоєних студентами в процесі навчання анатомії та фізіології людини. Основною сферою застосування предметної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

із анатомії та фізіології людини є професійна діяльність щодо збереження, зміцнення та формування здоров'я школярів.

Основними принципами розробки методик формування предметної компетентності студентів із анатомії та фізіології людини були системний, синергетичний, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Системний підхід як інструмент наукового пізнання і соціальної практики, орієнтує на дослідження об'єктів як систем, що дає змогу розкрити цілісність об'єкту й механізмів, що забезпечують її; виявлення багатобразних типів зв'язків складного об'єкту та зведення їх в єдину теоретичну картину. М. Прокоф'єва визначає показники, що характеризують педагогічну систему як об'єкт пізнання: цілеспрямованість, цілісність, ієрархічність, динамічність, відвертість [8, с. 316]. Звісно, що цілеспрямованість передбачає наявність механізмів, що забезпечують стійкість системи; цілісність характеризує систему як органічну єдність її компонентів, а їх певна залежність і зміна одного з компонентів є похідним від зміни іншого компоненту; завдання, що вирішують у межах кожного окремого компонента, взаємопов'язані; ієрархічність припускає розгляд кожного елементу формування педагогічної компетентності як підсистеми, що входить у систему вищого порядку – систему професійно-педагогічної підготовки; динамічність відображає розвиток системи в часі, який виявляється в постійному оновленні та накопиченні інформації, забезпечує зміну змісту компонентів із урахуванням соціального замовлення, а також припускає якісні зміни в структурі спрямованості особистості; відвертість характеризується адаптацією системи до умов зовнішнього середовища, зберігаючи при цьому свої характерні особливості [8, с. 317]. Аналіз формування предметної компетентності студентів із анатомії та фізіології людини як системного процесу дає змогу досліджувати об'єкт з різних сторін, комплексно, виявити найважливіші аспекти функціонування системи професійної підготовки згідно із завданнями дослідження.

Формування предметної компетентності студентів із анатомії та фізіології людини ми розглядаємо як керований динамічний процес, спрямований на досягнення високого рівня готовності до професійної діяльності, розвивається за науковими принципами й підходами у визначених педагогічних умовах, із застосуванням розроблених методів навчання відповідно до етапів професійної соціалізації. У такому контексті методика формування предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів із анатомії та фізіології людини нами визначається як відкрита динамічна система, якій притаманні всі ознаки системи, а загальним підходом до її дослідження має стати системний підхід. Звісно, що основними компонентами методики педагогічних процесів виступають мета навчання, зміст, методи, форми й засоби діяльності.

Синергетичний підхід дав змогу розглянути систему освіти як динамічну, визначити спосіб поєднання нелінійних зв'язків між її частинами, виявити їх сумісність з усіма реальними відносинами як середовищем їх іс-

нування [6, с. 23]. З позиції синергетики будь-яке природне чи соціальне явище можна розглядати як самоорганізовану, цілісну систему, що здатна переходити від хаосу до впорядкованості всіх елементів. Ідея нелінійності розвитку, що міститься в основі синергетики, передбачає багатоваріантність, альтернативність, можливість свободи вибору, що в інформаційному суспільстві надає нові освітні можливості. Педагогічна система може бути об'єктом застосування синергетики [6, с. 27], що потенційно надає можливість свідомого та глибокого вибору оптимальних варіантів вирішення проблем неперервної професійної освіти [6, с. 28]. В. Кремень розглядає синергетику одним із методологічних принципів освітньо-педагогічного процесу, оскільки увага дослідника має бути акцентована на локальній неоднорідності середовища [6, с. 37].

Важливо, що за синергетичним підходом можливо розглядати студента як систему, що самоорганізовується й розвивається, здатну до рефлексії та самонавчання [3, с. 274]. С. Масич вважає за необхідне використання синергетики як методологічної орієнтації в побудові моделей у сфері освіти. При цьому автор розглядає об'єкт, тобто систему формування фахівця як соціального явища, що самоорганізовується й саморозвивається [3]. Самоорганізація виявляється з позиції синергетики в самоузгодженому функціонуванні системи – студента як суб'єкта навчання – за рахунок її прямих і зворотних зв'язків із зовнішнім середовищем [3, с. 274]. Зовнішнім середовищем є середовище навчання, що, у свою чергу, саме розвивається й на сучасному етапі може бути охарактеризоване такими категоріями, як динамічність, міждисциплінарність, інформатизація [3, с. 375].

У такому випадку основним принципом розбудови методичної системи формування предметної компетенції є створення умов отримання синергії, яка б забезпечувала здобуття нових знань. Синергія (від грец. *synergos* – (syn) разом; (ergos) діючий, дія) – це сумарний ефект, який полягає в тому, що при взаємодії двох або більше факторів їх дія суттєво переважає ефект кожного окремого компонента у вигляді простої їх суми [5]. Для того, щоб забезпечити синергію в навчальному процесі, необхідно залучити студентів до вирішення реальної наукової чи практичної проблеми, співзвучної з їхніми навчальними, пошуковими, життєвими інтересами. З таких умов майбутній учитель початкових класів здатен відчувати свою значущість і відповідальність за отримані результати власних досліджень, дізнатися про свої професійні інтереси та можливості [10, с. 20]. Саме тому умовами отримання синергії ми вважали відповідність особистісним інтересам студентів знань, умінь і навичок із анатомії, валеології, фізіології; спрямованість контексту навчання на вирішення практичних професійних завдань; використання активних форм і методів навчання як найбільш привабливих для початку професійної соціалізації (рольові та комп'ютерні ігри, кейс-стаді, дискусії, диспути, тренінги); максимальну доступність запропонованих часткових методичних прийомів для реалізації у навчально-виховному процесі; моніторинг розвитку мотиваційного компоненту предметної компетентності студентів із анатомії та фізіології.

Формування мотивів включалорозвиток пізнавальних інтересів студентів до інформації у мережі Інтернет щодо здоров'я, засобів його збереження, зміцнення та формування; перегляд тематичних відеофільмів; опанування технікою діагностики стану фізичного й розумового розвитку дітей; бажання систематично їх використати у майбутній професійній діяльності; емоційну підтримку проектної діяльності майбутніх учителів; позитивне ставлення до оволодіння цим напрямом професійної діяльності.

Методологія *компетентнісного підходу* стала основою розробленої нами методичної системи формування предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів із анатомії та фізіології людини, її теоретичних основ, змісту, формі технологій навчання.

У методичній системі формування предметної компетентності студентів із анатомії та фізіології людини, заснованої на принципах синергетики та системному й компетентнісному підходах, метою підготовки є забезпечення високої якості майбутньої професійної діяльності завдяки розвитку мотивації студентів до здоров'язбережної діяльності, оволодінні знаннями з анатомії та фізіології людини, формування та вдосконалення здоров'язбережної складової професійних навичок та вмінь. При цьому компоненти сформованості предметної компетентності майбутніх учителів із анатомії та фізіології людини розвиватимуться відповідно до етапів професійної соціалізації.

Мотиви студентів у такій методичній системі є важливим інструментом розвитку, виступають як атрактори, від спрямованості майбутніх учителів на вирішення завдань професійної соціалізації залежать результати й рівні сформованості предметної компетентності студентів із анатомії та фізіології людини. Під атрактором у синергетиці розуміють відносно стійкий стан системи, який притягує до себе багаточисленність траєкторій системи, що визначаються різними початковими умовами. Якщо система потрапляє в конус атрактора, то вона неunikно еволюціонує до цього відносно стійкого стану (структури) [5, с. 109]. Наприклад, головними мотивами, що сприяють якій професійній діяльності, є прагнення до успіху й усвідомленість необхідності здорового способу життя як осмислення людиною особистісної відповідальності та необхідності турботи за здоров'я на засадах активної життєдіяльності, гармонійного розвитку й успішної професійної самореалізації. За відсутністю мотивації будь-які заходи щодо збереження здоров'я будуть недостатньо ефективні або цілком не результативні.

Діяльнісний підхід (діяльнісно-особистісний) передбачає, що діяльність майбутнього вчителя є основою, засобом і вирішальною умовою його професійної підготовки. Професійна підготовка вчителя-початківця буде здійснюватися із урахуванням провідного виду діяльності в сучасній початковій школі – здоров'язбережної діяльності. Залучення студента до діяльності стимулює об'єднання численних і різних за складністю її компонентів у функціональнопсихологічну систему діяльності. При цьому індивідуальні

якості, з яких складається така система, під впливом вимог діяльності розвиваються, набувають рис оперативності та пристосованості до цих вимог. Особливе значення має механізм інтеріоризації – екстеріоризації, який характеризує механізм засвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду. Інтеріоризація як механізм переходу зовнішньої практичної або пізнавальної діяльності у внутрішню діяльність є основою поетапного (планомірного) формування розумових дій [1, с. 172].

Одним з найважливіших регуляторів становлення професіонала є побудова еталонного образу професіонала, що зумовлює вмотивованість особистості у професійному становленні [7, с. 510]. Для його побудови необхідно здійснювати такі заходи, які б передбачали: усвідомлення людиною соціальної значущості обраної професії (потреба до самореалізації, зацікавленість у професії тощо); розвиток психічної складової структури (типологічних характеристик, властивостей тощо); формування когнітивної складової особистості (знань, умінь, навичок). На нашу думку, вищепераховані заходи необхідно й треба реалізовувати під час професійної підготовки студента як основи процесу професіоналізації. У такому контексті ми переважно застосовували рольові ігри, розбір кейс-стаді та інші освітні технології, спрямовані на використання квазіпрофесійної діяльності.

Висновки. Обґрунтовано, що загальними принципами розбудови експериментальної методики формування предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів із анатомії та фізіології людини є системний, синергетичний, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Поняття “предметна компетентність майбутнього вчителя початкових класів із анатомії та фізіології людини” визначено як властивість особистості, що поєднує систему знань, умінь, навичок, цінностей і мотивів, досвіду специфічної для предмета діяльності, пов’язаних із набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням студентами у процесі навчання анатомії та фізіології людини.

Формування предметної компетентності студентів із анатомії та фізіології людини є керованим динамічним процесом, спрямованим на досягнення високого рівня готовності до професійної діяльності; розвивається за науковими принципами й підходами у визначених педагогічних умовах, із застосуванням розроблених методів навчання відповідно до етапів професійної соціалізації студентів.

Перспективи дослідження спрямовано на обґрунтування моделі методичної системи формування предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів із анатомії та фізіології людини.

Список використаної літератури

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2002. – 480 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти (2011) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.

3. Масич С. Ю. Синергетичний підхід до підготовки викладача вищого навчального закладу / С. Ю. Масич // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 35 (88). – С. 270–276.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.

5. Князева Е. Н. Синергетика. Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Москва : КомКнига, 2011. – 272 с.

6. Кремень В. Сучасний навчальний процес як синергетична система / В. Кремень // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огневюка, Світлани Сисоєвої. – Київ : Едельвейс, 2013. – С. 21–46.

7. Підбуцька Н. В. Аналіз сучасних підходів щодо визначення наукової категорії “професіоналізм особистості” / Н. В. Підбуцька // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. – 2013. – № 1 (66). – С. 503–513.

8. Прокоф'єва М. Ю. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання / М. Ю. Прокоф'єва // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4. – Ч. 2. – С. 317–322.

9. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомилинського. – 2011. – Вип. 1.33. “Педагогічні науки”. – С. 9–15.

10. Твердовська О. В. Синергетичні засади формування творчого мислення особистості / О. В. Твердовська // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 8 (27). – С. 20–25.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2015.

Мондич О. В. Общие подходы к формированию предметной компетентности будущих учителей по анатомии и физиологии человека

В статье обсуждаются теоретические вопросы формирования предметной компетентности будущих учителей по анатомии и физиологии человека. Разработаны и теоретически обоснованы подходы к формированию предметной компетентности будущих учителей по анатомии и физиологии человека в процессе профессиональной подготовки на бакалаврском уровне высшего педагогического образования. Выявлены общие принципы построения экспериментальной методики формирования предметной компетентности будущих учителей начальных классов по анатомии и физиологии человека: системный, синергический, компетентностный и деятельностный подходы. Формирование предметной компетентности студентов по анатомии и физиологии человека рассматривается как управляемый динамический процесс, который направлен на достижение высокого уровня готовности к профессиональной деятельности, развивается на основе научных принципов и подходов в определенных педагогических условиях, с применением разработанных методов обучения в соответствии с этапами профессиональной социализации студентов.

Ключевые слова: предметная компетентность, анатомия и физиология человека, профессиональная подготовка, будущие учителя начальных классов.

Mondych O. General Aspects of the Formation of Future Primary School Teachers' Subject Competence in Anatomy and Physiology

The paper substantiates approaches to the formation of future teachers' subject competence in Anatomy and Physiology in bachelors' higher pedagogical education. It outlines general principles of the subject competence experimental procedure construction: systematic, synergistic, competence and activity approaches.

The subject competence in Anatomy and Physiology refers to a set of subject competences forming the basis of primary school teachers' pedagogical activity and allowing to implement educational programs in Science disciplines (Natural study, Health Basics) according to the requirements of educational standards. Besides, the level of the subject competence in Anatomy and Physiology affects graduates' ability to use modern teaching technologies, and address the challenges of schoolchildren's education and development in accordance with their age, individual, and psycho-physiological characteristics.

The level of the subject competence in Anatomy and Physiology provides new opportunities for the educational environment in terms of personal, metapragmatic and subject learning outcomes by means of the teaching subject, and affects the efficiency of the pedagogical support of pupils.

The level of the subject competence influences preparedness to health protecting interaction with the participants of the educational process.

The formation of the subject competence in the research is viewed as a managed dynamic process which aims to achieve a high level of preparedness to the professional activity, develops according to scientific principles and approaches under certain pedagogical conditions with the application of the developed training methods according to the stages of students' professional socialization.

Key words: *subject competence, Anatomy and Physiology, future primary school teachers.*

УДК 378.147 (477)

В. В. МОСКАЛЕНКО

кандидат фізико-математичних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Г. В. ЗАПАРЕНКО

аспірант
Харківський державний університет харчування та торгівлі

В. О. ПРОЦИК

викладач
Харківський державний університет харчування та торгівлі

Н. Л. АШТАЄВА

викладач
Харківський торговельно-економічний коледж КНТЕУ

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано нормативні акти України щодо дистанційної форми навчання у вищих навчальних закладах, сучасний досвід впровадження та використання дистанційної форми навчання у вищих навчальних закладах як у повній формі, так і окремих її елементів у межах денної та заочної форми навчання. Здійснено порівняльний аналіз різноманітного програмного забезпечення, яке використовується для організації дистанційної форми навчання, зокрема, платформа підтримки дистанційного навчання Moodle, комунікаційне програмне забезпечення Skype, блоги, соціальні мережі тощо. Запропоновано алгоритм упровадження дистанційної форми навчання в українських вищих навчальних закладах, визначені критерії та досягнення на кожному етапі алгоритму. Визначено основні шляхи реалізації поетапного підходу до впровадження дистанційної форми навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, ефективність навчання, комп'ютерні технології, інтегроване навчання.

Сьогодні в педагогічній пресі активно ведеться дискусія з проблем упровадження дистанційного навчання в Україні. Численні переваги цієї форми навчання порівняно з традиційними, зокрема зменшення витрат на навчальний процес, навчання великої кількості людей, можливість отримання освіти у будь-якому начальному закладі світу, гнучкість графіку занять та інше, підтверджують необхідність і доцільність запровадження та активного використання дистанційної форми. Разом з тим гальмування розповсюдження дистанційного навчання у освітніх закладах України пов'язане із низкою практичних проблем, серед яких необхідність оперативного створення масиву спеціальних електронних навчально-методичних матеріалів і перевірки ефективності їх використання, підвищення якості технічного забезпечення, зокрема якості зв'язку під час інтерактивного спілкування, розробка сучасних програмних комплексів для здійснення автоматичного контролю якості виконання студентами завдань, пошук шля-

хів посилення психоемоційного контакту між учасниками дистанційного навчання, необхідність попереднього навчання студентів принципам роботи за дистанційною формою та підвищення кваліфікації педагогів, зокрема в галузі інформаційних технологій, програмування, педагогіки, проблеми розподілу навантаження дистанційного викладача та ін.

На сьогодні в Україні питання впровадження дистанційного навчання регулюють такі документи, як Програма розвитку системи дистанційного навчання [6] і Положення про дистанційне навчання [5]. Згідно із зазначеними документами дистанційне навчання поширюється на загальноосвітні навчальні заклади, професійно-технічні навчальні заклади, вищі навчальні заклади, заклади післядипломної освіти, а метою та завданням дистанційного навчання є надання освітніх послуг та забезпечення громадян можливістю здобувати освіту та підвищувати кваліфікацію [6]. При цьому дистанційне навчання може реалізуватися як окрема форма навчання або у вигляді дистанційних технологій для забезпечення навчання в різних формах.

Утім, незважаючи на сформульовані вище проблеми, кількість навчальних закладів або “відкритих” університетів в Україні, які реалізують дистанційне навчання як окрему форму, обмежена. Навчання при цьому здійснюється за допомогою кейс-технологій, мережевого навчання або їх змішаних форм у вигляді самоосвіти, індивідуалізованої освіти або навчання в групах [1, с. 104; 3].

Більш широко застосовують сьогодні дистанційні технології як складові традиційної форми навчання. Дистанційне навчання при цьому реалізують за допомогою навчально-методичних матеріалів, організація розробки яких може бути централізованою (за моделлю “від адміністрації до викладача”) або децентралізованою (за моделлю “від викладача до адміністрації”). Прикладом централізованої організації підготовки навчально-методичних матеріалів може бути запровадження системи дистанційної освіти (СДО) MOODLE, що передбачає загальне централізоване адміністрування СДО, реєстрацію з відповідними правами доступу, додаткове навантаження на штат деканатів з реєстрації та адміністрування доступу студентів у СДО. Впровадження СДО MOODLE з одного боку надає можливість мати ВНЗ готову й самодостатню інформаційну систему для забезпечення дистанційного навчання, але з іншого – потребує чітких адміністративно-організаційних рішень керівництва та бажання майже всіх науково-педагогічних працівників ВНЗ опанувати нову організацію навчального процесу, нову методику викладання, нове програмне забезпечення. Без цих складових СДО MOODLE перетворюється на кошову іграшку.

У разі децентралізованої організації підготовки матеріалів викладачі вищих навчальних закладів реалізують авторські розробки у середовищі Інтернет з використанням блогів, соціальних мереж, Skype, електронної пошти, вбудованих сторінок у сайт навчального закладу тощо. Зауважимо, що зазначені авторські курси можуть бути першим етапом упровадження

дистанційного навчання у вищих навчальних закладів, оскільки потребують лише наявності високошвидкісного каналу зв'язку у навчальному закладі, вміння розробляти й підбирати навчально-методичні матеріали педагогами, а також здійснювати індивідуальне консультування з використанням сучасних засобів зв'язку [1, с. 107; 7, с. 100–101]. Проте, на наш погляд, такий підхід хоча і є першим кроком у реалізації дистанційного навчання, з іншого боку – створює несприятливі умови праці для викладача та зумовлює нераціональне використання трудового ресурсу, оскільки вимагає праці викладача в режимі 24/7. Це зумовлене сумісництвом основної педагогічної та методичної роботи з одночасною розробкою спеціальних електронних навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання, здійсненням мережевих консультацій, перевіркою завдань, виконаних дистанційно тощо. Окрім того, викликає сумнів ефективність опанування студентами дистанційних матеріалів, зважаючи на відсутність у них досвіду роботи за такою формою навчання. Тому розробка моделі ефективного впровадження дистанційного навчання у навчальних закладах України є актуальним завданням сучасної освіти.

Метою статті є пошук і визначення шляхів запровадження дистанційного навчання у навчальний процес в Україні.

Враховуючи можливість здійснення дистанційного навчання як окремої форми навчання, так і складової традиційних форм, можна запропонувати впровадження його в 3 етапи (рис. 1): створення окремих навчально-методичних матеріалів для самостійного вивчення (у межах дисципліни, що вивчається за традиційними формами, бажано на денному відділенні); створення дистанційних курсів з дисциплін; створення пакету навчально-методичного забезпечення для надання певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Розглянемо цю процедуру більш детально.

У кожній дисципліні сьогодні передбачено певний час для самостійного вивчення матеріалів слухачами курсу, які студенти, на жаль, опановують недостатньо ефективно або приділяють цьому процесу недостатню увагу порівняно з матеріалом, що розглядається під час аудиторних занять. На наш погляд, створення дистанційних матеріалів саме для вивчення цих тем може бути найбільш ефективним, оскільки:

1) координує навчальну роботу студентів і полегшує пошук інформації;

2) надає можливість контролювати якість засвоєння матеріалу під час аудиторних занять;

3) надає викладачу можливість отримати досвід у створенні навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання, скорегувати створені курси та перевірити їх ефективність. При цьому з'являється можливість провести опитування студентів та виявити шляхи вдосконалення зазначених матеріалів, оцінити вплив на студентів різного рівня підготовки.

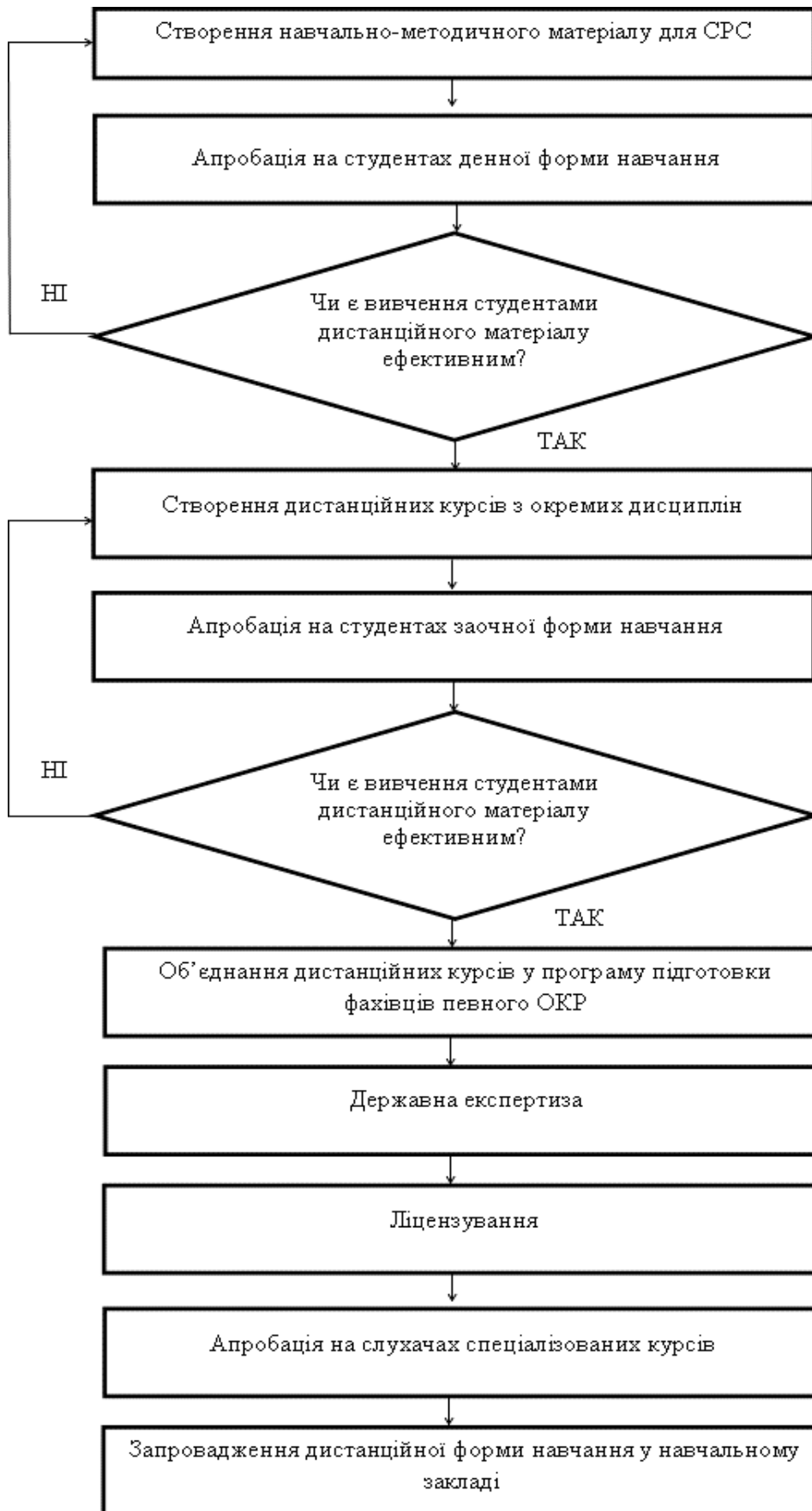


Рис. 1. Етапи запровадження дистанційного навчання

У разі успішного впровадження окремих тем на базі отриманого досвіду створюється навчально-методичний комплекс дисциплін (далі – НМКД) для дистанційного навчання. При цьому бажано апробувати його для студентів заочної форми навчання, яку сьогодні можна вважати перехідною між традиційною та дистанційною формами навчання. При цьому під час проведення аудиторних занять викладач має можливість пояснити студентам, як працювати із запропонованими матеріалами та ефективно організувати навчальний процес. Як і в першому випадку, наприкінці вивчення курсу необхідним є контроль ефективності засвоєння дисципліни та опитування студентів з метою виявлення та усунення можливих недоліків курсу, а також підвищення його переваг.

Комплекс створених різними викладачами окремих НМКД, попередньо апробованих на заочній формі, може бути об'єднаним у програму підготовки фахівців різних рівнів, що має пройти державну експертизу, атестацію та ліцензування. Окрім того, дистанційна форма навчання зі створеною базою електронних спеціалізованих НМКД може стати першим етапом і гарним досвідом упровадження інтегрованого навчання, на необхідності в якому наголошують багато науковців, дослідників, педагогів.

Відповідно до Положення про дистанційне навчання, навчальний процес за дистанційною формою навчання здійснюється у вигляді самостійної роботи, принципи організації якої наведено вище, навчальних занять, практичної та професійно-практичної підготовки та контрольних заходів [6].

Навчальні заняття реалізують у вигляді лекцій, семінарських, практичних, лабораторних занять, консультацій та інших [6], що можуть проводитися синхронно або асинхронно в режимі “он-лайн”. Основними проблемами у їх організації є якість зв'язку та певна втрата психоемоційного контакту між учасниками дистанційного навчання, що, очевидно, будуть знижувати якість засвоєння знань. Студенти можуть відволікатися, невчасно реагувати на наголошення викладачів тощо. Окрім того, при цьому втрачається одна із найсуттєвіших переваг дистанційного навчання – гнучкість графіку занять. Тому альтернативою он-лайн лекцій можуть бути відеолекції. Її учасниками можуть бути викладач, який пояснює новий матеріал, а також викладач з невеликою аудиторією студентів, яким він може ставити активізуючі запитання (або навпаки, студенти ставити запитання викладачу, привертаючи увагу інших слухачів), що може умовно відтворити атмосферу реальної лекції, підсилити зв'язок між аудиторією та викладачем і раціоналізувати робочий час як студентів, так і викладача. При цьому важливе значення приділяється попередній підготовці матеріалів із застосуванням сучасних інтерактивних технологій, написанню сценарію лекції, а також монтажу відеоматеріалів. Деякі дослідники у цьому зв'язку вважають доцільною співпрацю навчальних закладів із місцевими телеканалами [2, с. 96].

Семінарські заняття за своєю суттю передбачають очний контакт учасників, тому бажано їх проводити саме в реальному просторі. Альтернативою цьому виду занять може бути он-лайн консультація у форматі конференції із залученням значної кількості студентів (академічної групи) для можливості спільного пошуку відповідей на питання, що були незрозумілими або викликали сумніви за результатами самостійного опанування матеріалами. Такий підхід уже реалізований у деяких навчальних закладах і вважається другим або “вищим” модулем дистанційного навчання, до якого студенти переходять після опанування основного матеріалу в режимі “оф-лайн” (попередній або “підготовчий” модуль) шляхом вивчення спеціально створених кейсів [4, с. 116–118].

Найбільш технічно складною, на наш погляд, є організація дистанційних практичних занять, лабораторних занять, а також контрольних заходів, які мають бути автоматичними або автоматизованими із використанням сучасних тестувальних програм. Безумовно, створення такого контрольного пакету вимагає попередньої копіткої підготовки викладачем тестувальних матеріалів з різним рівнем складності та різноманіттям завдань, а також співпраці з фахівцями-програмістами для створення таких автоматичних систем. З іншого боку, у багатьох навчальних закладах вони вже існують і використовуються, наприклад, під час проведення фахових олімпіад, вступних іспитів з окремих дисциплін тощо. Значною мірою такі контрольні пакети впроваджені у програму іспиту з іноземної мови типу TOEFL, IELTS та ін. Одним із найкращих варіантів тестування є охоплення контрольним тестом усього матеріалу дисципліни (або окремої теми, модуля), що показує відсоток оволодіння студентом вивчених матеріалів. При цьому, якщо студент набирає недостатню кількість балів, він повертається до попереднього курсу (теми) і вивчає його повторно. Доступ для вивчення подальших тем (розділів, курсів) залишається закритим. Практичні заняття також можуть використовуватися дистанційно шляхом розв’язання студентами завдання, отримання розв’язку та введення ним у відповідні контрольні поля отриманих значень з автоматичною їх перевіркою.

Лабораторні заняття на сьогодні доцільно здійснювати очно у спеціально обладнаних лабораторіях. Як перспектива вбачається застосування спеціально розроблених тренажерів, проте у багатьох випадках, на нашу думку, вони будуть істотно втрачати ефективність порівняно з традиційними способами проведення даного типу занять.

Важливим питанням упровадження дистанційного навчання є підготовка студентів до опанування дистанційних матеріалів, що може здійснюватися на спеціалізованих курсах. Особливо актуальним це є для студентів, які збираються отримати дистанційно першу освіту, не маючи навичок роботи з пошуком і самостійним вивченням інформації. Тому створення пробного дистанційного курсу, що, з одного боку, надасть уявлення про принципи роботи з дистанційними матеріалами, а з іншого – виявить здатність студента їх використовувати може бути умовою вступу на дистанційну

форму навчання до навчального закладу поряд із традиційними екзаменами або зовнішнім незалежним тестуванням.

Окрім того, актуальним є перманентне підвищення кваліфікації педагогів, зокрема з інформаційних технологій і програмування, педагогіки, психології та іноземної мови.

Висновки. За результатами проведеного дослідження встановлено таке:

1. Дистанційне навчання як перспективна форма може бути запроваджена в українських навчальних закладах у 3 етапи, а саме підготовка дистанційних матеріалів для самостійної роботи студентів у межах вивчення основних курсів за денною формою навчання, створення НМКД для дистанційного навчання і апробація на студентах заочної форми навчання; розробка дистанційних матеріалів для комплексної підготовки фахівців, експертиза та ліцензування створених матеріалів.

2. Вирішення технічних і психологічних проблем запровадження дистанційного навчання пов'язане із попередньою підготовкою матеріально-технічної бази навчальних закладів, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і спеціалізованої підготовки студентів до дистанційного навчання, що може бути реалізованим на міжгалузевому рівні співпраці фахівців з програмування, педагогіки, психології, відеомонтажу та ін.

Список використаної літератури

1. Галяев В. С. О классификации моделей дистанционного обучения / В. С. Галяев, З. А. Гасанова // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 103–108.
2. Кроль В. М. Дистанционное образование: психолого-педагогические основания / В. М. Кроль, Н. И. Трифонов, Е. Д. Сотникова, М. Ю. Сивергин // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 93–99.
3. Кухаренко В. М. Теорії навчання на сучасному етапі розвитку дистанційного навчання / В. М. Кухаренко // Теорія та методика електронного навчання. – 2012. – Вип. 3. – С. 153–161.
4. Никуличева Н. В. Курс повышения квалификации преподавателя дистанционного обучения / Н. В. Никуличева // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 115–119.
5. Положення про дистанційне навчання : наказ МОН України від 25.04.2013 р. № 466.
6. Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки.
7. Хузиахметов А. Н. Учебная деятельность студентов вуза в условиях дистанционного образования / А. Н. Хузиахметов, Р. Р. Насибуллов // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 98–102.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Москаленко В. В., Запаренко А. В., Процик В. А., Аштаева Н. Л. Перспективи впровадження дистанційного навчання в Україні

В статті проаналізовані нормативні акти України, що стосуються дистанційної форми навчання в вищих навчальних закладах, сучасний досвід впровадження та використання дистанційної форми навчання в вищих навчальних закладах як в повному, так і в частковому її обсязі в рамках денної та заочної форм навчання. Зроблено порівняльний аналіз різноманітного програмного забезпечення, що використовується для організації дистанційної форми навчання, як то, платформа підде-

ржки дистанционного обучения Moodle, коммуникационное программное обеспечение Skype, блоги, социальные сети и т.п. Предложен алгоритм внедрения дистанционной формы обучения в высших учебных заведениях, определены критерии и достижения на каждом этапе алгоритма. Определены основные пути реализации поэтапного подхода к внедрению дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, эффективность обучения, компьютерные технологии, интегрированное обучение

Moskalenko V., Zaparenko G., Protsyk V., Ashtaeva N. Implementation Perspectives of Distance Education in Ukraine

This article is a discussion of the problems of implementation of distance form of education in higher schools in the Ukraine. This form of training has numerous advantages over traditional forms, including the reducing of the cost of the training process, the training a large number of people, the opportunity to receive education in any education institutions of the world, flexible schedule of classes and others. However, the braking of distribution of distance form of education in educational institutions of the Ukraine is connected with a number of practical problems, such as the need for rapid creation of an array of special electronic teaching materials and test the effectiveness of their use, improve the quality of technical support, including the quality of communication during an interactive communication, the development of modern software systems to perform automatic quality control of the students works, ways of strengthening emotional contact between members of distance learning, the need for prior training of students to the principles work in remote form and training teachers, particularly in IT, programming, education.

The article analyzes the normative acts of Ukraine concerning the distance form of education in higher schools, modern experience of implementation and use of distance learning in higher schools, both in its entirety, and in the form of its individual elements within the full-time and correspondence learning courses. A comparative analysis of different software that is used for the organization of distance learning as the platform of distance learning Moodle, communications software Skype, blogs, social networks, etc, is done. An algorithm for the implementation of distance learning in higher schools, the criteria and achievements at each stage of the algorithm are discussed. The main ways to implement a phased approach to the introduction of distance learning are determined.

Key words: distance form of education, on-line learning, efficiency of education, computer technologies, integrated education.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДЮСШ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЯК ОРІЄНТИР БАЗОВОЇ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТИ

Визначено актуальність уточнення дефініції готовності майбутнього тренера-викладача ДЮСШ до виховної роботи як орієнтиру базової професійної освіти. У результаті аналізу наукових джерел уточнено значення понять “виховна робота”, “готовність до виховної роботи”, “підготовка”, “майбутній тренер-викладач”. На цій основі сформульовано визначення готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи у ДЮСШ.

Ключеві слова: *готовність, тренер-викладач, ДЮСШ, виховна робота, професійна освіта.*

Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку позашкільної освіти важливого значення надаєно системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ), що має належне відображення у Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Національному плані дій щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту, Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 рр. та інших нормативних документах.

На сьогодні, усталена думка полягає в тому, що заняття в ДЮСШ є, насамперед, ефективним засобом зміцнення фізичного й психічного здоров'я вихованців, а також підготовки спортивного резерву збірних команд країни. Разом із тим, деякими вченими зазначено, що однією з провідних функцій ДЮСШ є виховна функція, яка передбачає, з одного боку, підвищення ефективності змагальної діяльності спортсмена, а з іншого – сприяє всебічному вихованню соціально цінної особистості [19].

Очевидно, що виховання юних спортсменів у ДЮСШ не може зводитися лише до супроводу тренувальних і змагальних навантажень. Скоріше, мова повинна вестися про цілеспрямовану професійну змістовну діяльність спортивних педагогів, яка сприяє максимальному розвитку особистості дитини, входженню її в контекст сучасної культури, становлення її як суб'єкта свого життя, формуванню мотивів і цінностей [8, с. 39].

Виконання суспільно необхідних виховних завдань безпосередньо залежить від готовності тренерів-викладачів до виховної роботи. Їх роль у передачі суспільних норм і цінностей була й залишається дуже значною, оскільки тренер як безперечний авторитет виступає для вихованця референтним зразком нормативної соціальної дії та взаємодії.

Основою для планомірного формування відповідної готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи виступає фахова підготов-

ка у вищому навчальному закладі, у ході якої здобуваються спеціальні знання, досвід самостійної професійної діяльності.

Утім, у межах цієї підготовки до сьогодні не було конкретизовано один з її важливих цільових орієнтирів, а саме – готовність до виховної роботи майбутнього тренера.

Здійснимо спробу подолати цей недолік, для чого, насамперед, уточнимо значення термінологічного конструкту “готовність до виховної роботи майбутнього тренера-викладача ДЮСШ до виховної роботи”, що й виступає *метою* дослідження, результати якого висвітлено в цій *статті*. Основним *методом цього дослідження* став аналіз наукових джерел.

Для виконання поставленого завдання послідовно проаналізуємо складові дефініції, першою з яких виступає “майбутній тренер-викладач”.

Враховуючи вимоги нормативних документів [4; 7], услід за А. Сватським, словосполученням “тренер-викладач ДЮСШ” будемо позначати особу, яка має відповідну фізичну й фахову підготовку для проведення навчально-тренувальної діяльності в певному виді спорту, спрямованої на формування та вдосконалення спеціальних теоретико-практичних знань, умінь та фізичних навичок юних спортсменів, розвиток їх перспектив [17, с. 119].

Наступні наші зусилля спрямуємо на уточнення значення терміна “виховна робота тренера-викладача ДЮСШ”, для чого, насамперед, звернемося до лексикографічних джерел і методичних публікацій, у яких виховна робота визначається як:

– цілеспрямована діяльність з організації життєдіяльності дорослих і дітей, що ставить своєю метою створення умов для повноцінного розвитку особистості (при цьому наголошується, що через виховну роботу реалізується виховний процес) [8, с. 25];

– вид педагогічної діяльності, спрямований на організацію виховного середовища й управління різноманітними видами діяльності школярів з метою вирішення питань гармонійного розвитку їх особистості [21, с. 97];

– професійна діяльність з організації виховного процесу в освітньому закладі та відкритому соціумі [10];

– професійна діяльність з організації виховного процесу в освітньому закладі та відкритому соціумі, яка передбачає вибір і реалізацію форм і методів виховання учнів відповідно до поставлених виховних завдань у спільній діяльності педагогів та учнів [18];

– цілеспрямована діяльність з організації життєдіяльності дорослих і дітей, що ставить своєю метою створення умов для повноцінного розвитку особистості останніх [3].

Особливо відмічено, що виховна робота передбачає вибір форм і методів виховання учнів відповідно до поставлених виховних завдань і сам процес їх реалізації. При цьому ця робота, насамперед, передбачає організацію спільної діяльності педагогів та учнів, а також забезпечує регулювання відносин соціальних інститутів, які істотно впливають на дитину [10].

Отже бачимо, що загальною категорією усіх наведених дефініцій виховної роботи виступає слово “діяльність”. При цьому підкреслено, що ця діяльність є професійною та цілеспрямованою. Проте, у дефініціях не розкрито характер діяльності, тобто не вказано ні те, на що вона спрямована, ні те, яким чином протікає.

Долаючи ці недоліки, продовжуючи традиції, закладені В. Мазіним, виходимо з того, що цільовим орієнтиром виховної роботи тренера-викладача в ДЮСШ має стати створення умов для інтеріоризації вихованцями цінностей олімпізму й формування на їх основі системи особистісних диспозицій у складі ментального габітусу, яка визначається як олімпійська культура особистості [12; 14].

При цьому, спрямованість організації виховного процесу в ДЮСШ на формування олімпійської культури, визначає такі напрями діяльності тренера-викладача: формування ціннісних орієнтацій вихованців, що відповідають ідеалам олімпізму; формування рис особистості, що відповідають ідеалам олімпізму; закріплення цих рис у поведінці та формування на їх основі стилю життя [12].

Щодо визначення процесуальних особливостей виховної роботи в ДЮСШ, то ми вважаємо за доцільне звернутися до педагогічних досліджень, у яких наголошено, що будь-який виховний вплив у межах виховної роботи може мати місце тільки в педагогічній ситуації (А. Карманчиков [6], І. Липський [11], В. Мазін [12], І. Назаров [13] та інші дослідники).

Аналіз праць названих авторів дав змогу констатувати, що у традиціях сучасної педагогіки загалом педагогічна ситуація розуміється як:

– сукупність умов і обставин, що спеціально задаються педагогом або виникають спонтанно в педагогічному процесі, використана з метою формування й розвитку особистості учня [8];

– короткочасна взаємодія вчителя з учнем (групою, класом) на основі протилежних норм, цінностей та інтересів, що супроводжується значними емоційними проявами та спрямовується на перебудову сформованих взаємин [3].

Враховуючи наведені й інші дефініції, вважаємо, що у контексті виховної роботи в ДЮСШ доцільним є використання терміна “педагогічна ситуація” у такому значенні: “сукупність спеціально створених або спонтанних умов і обставин в педагогічному процесі, які використовуються з метою формування та розвитку особистості вихованця”.

Як відмічає В. Мазін, введення терміна “педагогічна ситуація” в такому значенні дає змогу розглядати педагогічний процес як безперервний ланцюг взаємопов’язаних ситуацій, які виступають продовженням одна одної [12].

Важливим у контексті конструювання робочої дефініції “виховна робота тренера-викладача ДЮСШ” виступає звернення до уточнення змісту терміна “виховний процес”. Спираючись на наукові джерела [20], у нашому дослідженні під виховним процесом будемо розуміти поступальний

розвиток особистості вихованця, рушійною силою якого виступає цілеспрямований педагогічний вплив.

На нашу думку, наряду із термінами “виховний процес”, “педагогічна ситуація” до дефініції виховної роботи тренера-викладача має бути введено термін – “позиція педагога”, під якою, згідно із педагогічними традиціями, будемо розуміти систему інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин педагога до світу, педагогічної дійсності й педагогічної діяльності, які є джерелом його активності [15].

Ще одним необхідним терміном для описання виховної роботи в процесуальному аспекті виступає термін “метод виховання”, під яким розуміється спосіб досягнення заданої виховної мети через вплив на свідомість, волю, почуття, поведінку вихованців з метою вироблення у них заданих якостей [1; 16].

Отже, враховуючи результати аналізу лексикографічних і наукових джерел, виховну роботу тренера-викладача ДЮСШ визначимо як професійну діяльність із забезпечення виховного процесу у спортивному закладі, яка обумовлена його суб’єктною позицією і передбачає вибір і реалізацію виховних методів у низці педагогічних ситуацій з метою формування у вихованців олімпійської культури.

Ключовою умовою оволодіння тренерами-викладачами необхідними знаннями і уміннями з виховної роботи в ДЮСШ є навчання в профільному вищому навчальному закладі. Утім, відповідна підготовка не може бути описана без використання для описання її бажаних результатів якихось ключових термінів, наприклад, “компетентність”, “культура” або “готовність”.

Беручи до уваги те, що на сьогодні в багатьох наукових працях, присвячених фаховій підготовці майбутніх тренерів-викладачів, наголошено на пріоритеті компетентнісного підходу для визначення орієнтирів цієї підготовки, услід за А. Сватсьєвим [17], у контексті завдань нашого дослідження, віддаємо перевагу підходу, в якому ключовим терміном виступає “готовність”.

Зроблений А. Сватсьєвим аналіз використання у наукових джерелах терміна “готовність”, а також похідного терміна “професійна готовність” у контексті професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів, дав змогу визначити те, що, у розумінні авторів наукових праць готовність – це деякий психічний стан, зумовлений наявністю у суб’єкта образу структури певних дій (у випадку, коли розглядається професійна готовність – професійної діяльності), який набувається – у ході засвоєння відповідного суспільного досвіду [17, с. 106].

Цей стан лежить в основі інтегративної професійної якості – професійної готовності, яка, у свою чергу, виступає як складна системна характеристика, котра визначає процес і результат становлення особистості як суб’єкта професійної діяльності за допомогою набуття ціннісно-смыслового досвіду вирішення навчально-професійних завдань на основі власної професійної позиції [17, с. 106].

Відзначимо, що А. Свасьєв розрізняє значення термінів “готовність” і “підготовленість”. Автор наголошує на тому, що термін “готовність” – вказує, насамперед, на суб’єктивний стан, тоді, як термін “підготовленість” – вказує на об’єктивний стан, що визначається тривалою участю та зануренням у професію через зафіксовані фактичні дії та результати професійної діяльності [17, с. 108]. Відзначимо, що зазначена детермінація є недоречною, адже таке “розділення” смислів не додає нічого нового в розумінні об’єкта нашого дослідження.

Проаналізувавши дефініції професійної готовності, визначимо готовність майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ як інтегративний стан особистості тренера, обумовлений певною системою його переконань, цінностей, мотивів і особистісних якостей.

Будь-яка готовність, у тому числі готовність до виховної роботи в ДЮСШ, виступає “результатом професійної підготовки, яка починається з професійного самовизначення, професійної освіти, виховання, розвитку, самовиховання” [17].

В освітніх нормативно-правових актах України, зокрема в Законі України “Про вищу освіту” (2002), професійну підготовку визначено як “здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальності”. При цьому професійну підготовку майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ співвіднесено із напрямом підготовки 6.010202 “Спорт” (бакалаври), а також із спеціальностями 7.01020201 (спеціалісти) та 8.01020201 (магістри) “Спорт (за видами)”.

Відзначимо, що логічно, щоб формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ було започатковано на рівні бакалаврату. Насамперед, це пов’язано із тим, що мінімальні кваліфікаційні вимоги до тренера-викладача ДЮСШ передбачають наявність неповної (молодший спеціаліст) вищої освіти відповідного напрямку підготовки [4].

На сьогодні зміст професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів визначається трьохкомпонентними галузевими стандартами. Першим компонентом цих стандартів виступає освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця (далі – ОКХ), яка містить перелік первинних посад, професійних функцій, завдань, умінь фахівця, що визначається дослідженням структури та змісту професійної діяльності. Другий компонент – освітньо-професійна програма (далі – ОПП), яка інтегрує зміст навчання, що забезпечує опанування визначених в ОКХ умінь та набуття здатності їх використання. Третій компонент – засоби діагностики, до яких відносяться технології визначення рівня сформованості вмінь і навичок студента за напрямом підготовки чи спеціальністю [2].

Положення галузевих стандартів конкретизуються у стандартах ВНЗ (варіативних частинах ОКХ та ОПП, навчальних планах, робочих навчальних програмах дисциплін). При цьому основою для планомірного формування професійної готовності майбутнього тренера-викладача загалом і його готовності до виховної роботи в ДЮСШ зокрема є інтеріоризація змісту

навчальних дисциплін, у ході якої здобуваються спеціальні знання, досвід самостійної діяльності на основі цих знань, а також закладаються підвалини готовності до успішної реалізації здобутих знань і вмінь у самостійній професійній діяльності [2].

Відмітимо, що, згідно з чинними нормативними документами, навчальна дисципліна визначається як педагогічно адаптована система понять про явища, закономірності, закони, теорії, методи будь-якої галузі діяльності із визначенням потрібного рівня сформованості у тих, хто навчається, певної сукупності вмінь і навичок [9].

Враховуючи вищезазначене, підготовка майбутнього тренера-викладача до виховної роботи у ДЮСШ передбачає аспект академічної освіти, який безпосередньо стосується формування у бакалаврів напряму “Спорт” під час вивчення ними визначених дисциплін особистісних новоутворень, необхідних для ведення виховної роботи в дитячо-юнацькій спортивній школі відповідно до олімпійських імперативів.

Висновки. Підводячи загальний підсумок нашим міркуванням, враховуючи проведений аналіз ряду дефініцій, визначимо “готовність майбутнього тренера-викладача до виховної роботи у ДЮСШ” як його особистісний стан, що обумовлюється спеціальною підготовкою і є потенційною основою для формування у юних спортсменів олімпійської культури, через використання ефективних і доцільних педагогічних методів у низці виховних ситуацій навчально-тренувального процесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні параметрів готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ.

Список використаної літератури

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология : электронный учебник [Электронный ресурс] / Б. Б. Айсмонтас. – Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/11.html.
2. Буренко М. С. Формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Буренко Марина Сергіївна. – Запоріжжя, 2012. – 224 с.
3. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
4. Довідник кваліфікаційних характеристик професій робітників : Наказ № 2264 [Електронний ресурс]. – Київ : Державний комітет України з питань фізичної культури і спорту. Вип. 85. Спортивна діяльність. – [Чинний від 17.10.2002]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1041.12822.0>.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Карманчиков А. И. Факторы формирования педагогической ситуации [Электронный ресурс] / А. И. Карманчиков // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 12. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/factory-formirovaniya-pedagogicheskoy-situatsii>.
7. Класифікатор професій ДК 003:2005 (На заміну ДК 003-95). – Київ : Держспоживстандарт України, 2005.

8. Коджаспирова Г. Н. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. Н. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.
9. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу МОН України від 11.10.2007 р. № 897 “Про створення робочих груп з розроблення галузевих стандартів вищої освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf>.
10. Коррекционная педагогика и специальная психология : словарь : учеб. пособ. / сост. Н. В. Новоторцева. – 4-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 144 с.
11. Липский И. А. Социально-педагогическая ситуация: сущность, структура, управление / И. А. Липский // Научные труды Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания. – Москва, 2004. – Т. I. – С. 39–47.
12. Мазин В. Н. Воспитательная работа тренера-преподавателя как средство формирования у воспитанника ментальных образов и схем [Электронный ресурс] / В. Н. Мазин // Вестник МГОУ. Серия “Педагогика”. – 2015. – № 1. – С. 132–139. – Режим доступа: <http://vestnik-mgou.ru/Issue/IssueFile/323>.
13. Назаров И. Ф. Педагогическая ситуация и ее аспекты / И. Ф. Назаров // Статья воспитателем: заметки о педагогическом мастерстве и путях овладения им [Электронный ресурс]. – Алма-Ата : Мектеп, 1980. – 120 с. – Режим доступа: <http://nazarovilja.id1945.com/pedagogika/pedagogicheskaya-situatsiya-i-ee-aspekty.html>.
14. Олимпийская хартия (в действии с 7 июля 2007 г.). – Швейцария : Международный Олимпийский Комитет, 2007. – 47 с.
15. Педагогика : учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа – Пресс, 1998. – 512 с.
16. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособ. для вузов / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
17. Свасьев А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій В’ячеславович Свасьєв. – Запоріжжя, 2013. – 564 с.
18. Сидоров С. В. Принципы организации воспитательной работы в современной школе [Электронный ресурс] / С. В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/4-1-0-16>.
19. Сутула В. А. Физическая культура: исторические предпосылки возникновения современного спорта / В. А. Сутула, В. А. Кириенко, А. Б. Жадан, Т. А. Ивакин // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / под ред. С. С. Ермакова – Харьков : ХХПИ, 2000. – № 23. – С. 34–38.
20. Філонов Т. М. Виховний процес: методологія і специфіка дослідження / Т. М. Філонов // Педагогіка. – 2000. – № 9. – С. 11–20.
21. Шмырева Н. А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития : учеб. пособ. / Н. А. Шмырева, М. И. Губанова, З. В. Крецан. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. – 119 с.

Стаття надійшла до редакції 07.10.2015.

Надтока А. А. Готовность будущего тренера-преподавателя ДЮСШ к воспитательной работе как ориентир базового профессионального образования

Определена актуальность уточнения дефиниции готовности будущего тренера-преподавателя ДЮСШ к воспитательной работе как ориентира базового профессионального образования. В результате анализа научных источников уточнено значение понятий “воспитательная работа”, “готовность к воспитательной работе”,

“подготовка”, “будущий тренер-преподаватель”. На этой основе сформулировано определение готовности будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ.

Ключевые слова: готовность, тренер-преподаватель ДЮСШ, воспитательная работа, профессиональное образование.

Nadtoka A. Readiness of the Future Coach and Teacher of the Youth Sports School for Educational Work as a Guideline for the Basic Vocational Training

The basis for the planned formation of the readiness of the future coach and teacher for educational work at the Youth Sports School is the professional training at the university, during which the special knowledge, experience of independent professional activity are acquired. It was stated that relevant targets has not yet been concretized within the framework of such training. As a result of the work done, the results of which are set out in the article, the meaning of such terms as “educational work”, “readiness for educational work”, “training”, “future coach and teacher” was clarified. On this basis, we have formulated the following definition of the readiness of the future coach and teacher for educational work at the Youth Sports School: this is his personal condition, which depends on the special training and is a potential basis for the formation of the young athletes’ Olympic culture, through the use of the effective and appropriate teaching methods by the coach in a number of educational situations of the training process. The prospects for the further research include the determination of the parameters of the readiness of the future coach and teacher for educational work at the Youth Sports School.

Key words: readiness, coach and teacher at the Youth Sports School, educational work, vocational education.

УДК 371.135:81

В. І. ОДАРЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

Ю. Д. КОВАЛЕНКО

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглянуто питання особливостей сімейного виховання молоді. Розкрито сімейне виховання студентської молоді як один з ефективних впливів на особистість під час навчання в закладах вищої освіти.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, студентська молодь, особливості сімейного виховання в закладах вищої освіти, внутрішньосімейні та соціально-психологічні фактори.

Сьогодні інститут сім'ї переживає суттєві труднощі: руйнуються відносини, підвищується ризик розлучень, знижуються виховні функції, не підтримуються традиції, зростає рівень дитячої бездоглядності та безпритульності, діти вимушені зростати в неповних сім'ях з усіма негативними наслідками цього явища, загострюється проблема насильства в сім'ї. Така ситуація зумовлена багатьма причинами. По-перше, збільшення родин з однією дитиною, особливо протягом останнього півстоліття. Це означає, що, виховуючись у таких умовах, діти не набувають практичних навичок з догляду та виховання своїх братів і сестер, що було характерним в умовах багатодітної сім'ї. Виховуючи молодших сестер і братів, майбутні батьки набували практичних навичок, які потім можна було використати з появою власних дітей.

По-друге, ґрунтовно втрачені традиції національного виховання, згідно з якими, виховувати дитину потрібно, доки вона ще маленька і “лежить поперек, а не вповодж лавки”. Народна педагогіка вчила високої моралі шляхом прислів'їв і приказок, за допомогою наївних, але дуже вдалих народних висловлювань.

По-третє, серед причин, що ускладнили сімейне виховання, зростання соціальних й економічних труднощів: низька заробітна плата та несвоєчасна її виплата, повне чи часткове безробіття й незабезпеченість у багатьох сім'ях прожиткового мінімуму. Усе це знижує рівень відносин у середині самої сім'ї, емоційного настрою, що не створює сприятливих умов для спілкування в сім'ї, а в результаті – для сімейного виховання.

Мета статті – виявити прогалини сімейного виховання в процесі формування сучасної особистості та визначити шляхи їх подолання.

З підвищенням рівня позашлюбних народжень, а також через збільшення кількості розлучень помітно зросла чисельність неповних сімей, які є досить уразливими щодо ризику бідності й потребують соціального захи-

сту та дієвої підтримки з боку держави. Усе це наслідки відсутності в сім'ї, у ВНЗ виховання дорослої самостійної особистості, яка спроможна будувати своє щасливе життя [1].

Не випадково сучасні підлітки та юнаки менш шанобливо ставляться до літніх людей і своїх батьків. Це зумовлено тим, що змалку вони мало спілкуються з рідними дідусями й бабусями, не вчаться співчувати та співпереживати, не спостерігають і не розуміють природних проявів старості з її хворобами, неміччю. А це, у свою чергу, зумовлено тим, що молоді сім'ї мають можливість віжокремитись від своїх батьків, від старших поколінь. Здавалося б, у цьому є певне благо. Але життя окремо від старших поколінь позбавляє молодь сім'ї, можливості скористатися знаннями й мудрістю з питань виховання дітей. Вплив старшого покоління на дітей знижується, залишається без запиту накопичена за довгі роки життєва мудрість і досвід. Крім того, діти позбавлені ласки, казок, уваги бабусь і дідусів. Разом з тим страждає й старше покоління без наївної безпосередності онуків, без спілкування з ними.

Багатоаспектність цієї проблеми привертає увагу представників різних наукових галузей – педагогів, психологів, соціологів, від наукових фундаментаторів до сучасних дослідників (Т. Алексеєнка, А. Макаренка, Н. Мойсеюка, І. Підласого, В. Постового, І. Постового, Г. Радчука, Н. Спіцина, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Фіцули, А. Харчева, І. Шалікова), які звертаються до аналізу факторів і педагогічних умов сімейного виховання різних груп молоді [2].

Згідно з логікою нашого дослідження дамо визначення поняттю “сім'я” та розкриємо сутність проблеми сімейного виховання.

Сім'я – це цементуюча основа в безсмертному циклі життя, яка, власне, творить саму людину [1, с. 13]. У сім'ї закладається базове формування особистості. Сім'я пов'язана кровними й родинними відносинами, поєднуючи подружжя, дітей і батьків, об'єднує одночасно два, три, а інколи й чотири покоління: батько та мати, бабуся й дідусь, онуки та правнуки. Шлюб двох людей ще не сім'я. У відтворенні людського роду, в дітонародженні й вихованні полягають основні функції сім'ї.

Отже, сімейне виховання – тривалий процес впливу на особистість дитини, що полягає в спрямованих діях з боку батьків для досягнення певного результату. Це й несвідомий вплив на дитину, який відбувається повсякчас у процесі спілкування батьків і дитини, і вплив, який чинить на дитину поведінка й приклад батьків.

Метою сімейного виховання є формування таких рис і якостей особистості, які допоможуть гідно подолати життєві труднощі, перешкоди й негаразди, а також сприяння розвитку людини, що відрізняється своєю мудрістю, самостійністю, художньою продуктивністю й любов'ю, формування гармонійної особистості, що поєднує в собі високі морально-етичні якості та багату культуру, здатна до створення власної міцної багатодітної сім'ї [1].

Помилки у вихованні дітей, як показують дослідження проблем сімейного виховання, спричинені незнанням батьками правил виховання, бо розумне материнство й батьківство – рідкісний дар, часто незалежний від освіти, професії, матеріального благополуччя. Виховувати дитину шляхом спроб і помилок – соціальне зло. Сім'ї й суспільству необхідна науково продумана система сімейного виховання.

Для вирішення педагогічних завдань потрібно спочатку розробити концепцію сімейного виховання, визначити цілі впливу на дитину в кожному періоді розвитку, особливості виховання дитини залежно від темпераменту, спадковості, складу сім'ї та кількості дітей у ній, соціального становища й місця проживання.

Сімейне виховання розпочинається з любові до дитини. Педагогічно доцільна батьківська любов – це любов до дитини в ім'я її майбутнього, на відміну від любові в ім'я задоволення власних швидкоплинних батьківських почуттів, бажання “купити” дитячу любов, “сюсюкання”, задобрювання грошима. Слепа, нерозумна любов змалку деформує у свідомості дітей систему цінностей, породжує утриманство. У подальшому в молоді формується зневага до праці, не розвивається почуття вдячності, безкорисної любові до батьків та інших родичів [3].

З якоїсь незрозумілої причини, чим більше батьки стверджуються в батьківських правах, тим більший опір отримують. На думку батьків, вони хочуть найкращого, а “невдячні” діти вибирають погані компанії, відсторонюються від дому й обирають аж ніяк не “пепсі”, як у рекламних роликах. Батьки впадають у крайнощі – від апатії до спалахів гніву. На жаль, прірва непорозуміння стає все глибшою, діти живуть поруч з батьками, але самі по собі.

Загалом проблема сімейного виховання зумовлена багатьма чинниками, зокрема сучасними соціальними потребами українського суспільства, недостатнім використанням досягнень українського родинного виховання та педагогічних фундаментальних надбань української педагогіки.

Аналіз психологічної літератури показує, що батьківські відносини від природи містять у собі два протилежних моменти: безумовний (прийняття, любов, співучасть) й умовний (об'єктивна оцінка, контроль, спрямованість на виховання певних якостей).

З одного боку, завдяки первинній єдності, глибинному зв'язку матері та дитини материнська любов є найвищим виявом альтруїзму. Це породжує стійку та безумовну любов, сильний емоційно-афективний зв'язок. З іншого – глобальна відповідальність за майбутнє дитини породжує оціночну позицію, контроль за її діями, перетворюючи дитину на об'єкт виховання.

Усе це передбачає більш або менш жорстку виховну стратегію, яка містить у собі певну спрямованість батьківського впливу на майбутнє, на формування певних якостей, важливих з погляду батька, об'єктивну оцінку дій і станів дитини. Специфіка батьківських відносин полягає також у постійній зміні з віком дитини й неминучому відокремленні дітей від батьків.

Зважаючи на вищезазначені чинники, які є впливом сім'ї на особистість дитини, нами було проведено дослідження саме емоційного впливу.

Одержані результати під час вивчення впливу батьків на емоційну сферу особистості дитини дають змогу схарактеризувати чинники позитивного впливу через такі прояви: говорив слова любові, опікувався, турбувався, виділяв окремий час для спілкування, говорив про свої почуття, враховував бажання дитини, підбадьорював, співчував, заспокоював, давав приклад єдності слова та справи, створював умови для демонстрування відповідальності. Чинники негативного впливу було зазначено через такий характер вчинків: нав'язував свою волю, пригнічував, командував мною, зривав на мені свою злість, говорив образливі слова, позбавляв можливості займатися улюбленими справами, допускав насильство. Аналіз отриманих даних свідчить про те, що мати, порівняно з батьком, значно частіше виявляє свої почуття до дитини, турботу, виділяє окремий час для спілкування з нею, переважно показує єдність слова та справи. Водночас, як батько, так і мати більшості дітей майже порівну створюють умови для того, щоб дитина зростала відповідальною за свої вчинки.

Більш детальний аналіз показує, що лише 80% матерів говорили своїм дітям слова любові. Виділяли окремий час для спілкування з дитиною – 62% матерів, говорили про свої почуття – лише 56%, що не може не позначитися на емоційному стані, звичках і діях дорослих дітей. Це свідчить про те, що, наслідуючи рольову модель, принаймні 20% дорослих дітей, не будучи навченими через приклад батьків, позбавлять цього своїх дітей, 38% майбутніх батьків не будуть вважати за потрібне приділяти окремий час своїм дітям, 44% не будуть говорити про свої почуття. Зрештою, усе спілкування може зосередитися на контролі за порядком, режимом, вивченими уроками, турботою про матеріальне забезпечення тощо. Прояви негативних емоцій, як свідчать результати анкетування, з боку батька й матері в середньому мали місце в житті кожної четвертої дитини у вигляді пригнічення та ігнорування. При цьому батько удвічі частіше ігнорує свою дитину, порівняно з матір'ю.

Такі дані свідчать про те, що тенденції в сім'ях, пов'язані з регресією щодо взаємоповаги, симпатії, турботи один про одного, теплоти взаємовідносин, співчуття, любові, а також зростання душевного неспокою, страху, болю, гніву, образи, жорстокості, холодності, байдужості, викликані саме проблемою недооцінки позитивного емоційного впливу близьких людей на дитину та, як правило, відсутністю зворотного зв'язку з боку дитини.

З метою узагальнення наслідків впливу матері та батька на взаємовідносини з дітьми, нами запропоновано студентам факультету початкової освіти схарактеризувати їх через такі ознаки: теплі та близькі, дружні, відкриті, довірливі, формальні, недовірливі, відчужені.

Аналізуючи відповіді студентів нашої академії щодо характеру взаємовідносин з матір'ю та батьком, нами отримано значно вищі позитивні показники у відносинах дітей з матір'ю, порівняно з батьком. Так, стосун-

ки як теплі та близькі з батьком встановилися лише у 40% дорослих дітей, тоді як з матір'ю – у 80%; як відкриті з батьком – у 45%, тоді як з матір'ю – у 62%; як довірливі з батьком – у 22%, тоді як з матір'ю – у 71% дорослих дітей. З батьком приблизно удвічі більше, порівняно з матір'ю, встановлюються формальні, недовірливі навіть, відчужені взаємовідносини.

Таким чином, порівняння результатів впливу батьків на своїх дітей і характер взаємовідносин мають взаємопов'язані результати, а саме: у середньому у 24%, тобто кожної четвертої дитини, з батьками встановилися формальні взаємовідносини, що може стати в самотійному житті перешкодою для побудови взаємовідносин як у власній сім'ї, так і в трудовому колективі, оскільки такі люди зазвичай з недовірою ставляться до тих, хто намагається встановити з ними більш тісні, дружні стосунки.

Оскільки в студентів, як у дорослих людей, розвинена здатність до здійснення аналізу своїх почуттів, порівняно з тими, хто супроводжував їх у дитинстві, нами запропоновано такі: любов і повага до батьків, бажання наслідувати найкращі якості характеру, невпевненість, образа, розчарування, самотність, незахищеність, біль, страх, комплекс неповноцінності, провина. Студентам було надано можливість позначити свої емоції декількома найбільш характерними емоційними станами. Тому пропонуємо визначити загальні тенденції щодо емоційної сфери особистості студентської молоді. При цьому почуття любові, поваги до батьків і бажання наслідувати їхні найкращі якості характеру сьогодні в середньому становить 77,5% порівняно з тим, що в дитинстві цей показник становив 67,5%. Образу на батьків відчувало 16% дітей, тоді як нині – 11%, що свідчить про тенденцію до переосмислення деяких подій з урахуванням вікових особливостей. У середньому ж якості, характерні для особистості із заниженою самооцінкою (невпевненість у собі, образа, розчарування, самотність, незахищеність, страх, комплекс неповноцінності) у дитинстві відчувало 17,6% молоді, зараз – 15,7%. Слід зазначити, що біль, як усвідомлене почуття, зазначили 9% студентів і в дитинстві, і нині. Враховуючи той факт, що біль, перенесений у дитинстві та вчасно не опрацьований, особливо в сім'ях, де про почуття говорити було не прийнято, може залишатися в підсвідомості назавжди.

Зважаючи на отримані результати, в основу діяльності яких покладено такі цінності, як Бог, людина, сім'я, батьківщина, досліджуються та реалізуються можливості для підготовки студентів до створення здорової сім'ї, побудови родинних стосунків на засадах безумовної любові та взаємоповаги.

Висновки. Вирішення виховних завдань у процесі соціального формування особистості здійснюється під впливом численних факторів стійкого характеру й соціальних інститутів суспільства. Базисною основою первинної соціалізації особистості є сім'я як осередок суспільства, необхідний для збереження й відтворення наявних у суспільстві структур і відносин, будучи водночас головною умовою реалізації задатків і здатностей людини.

У нинішній ситуації, як показав аналіз, родина переживає не кращі часи й не виконує на належному рівні своїх соціальних функцій. Причинами цього явища є кризи, що виникають у родині. Це виявляється, насамперед, у її нестабільності (розлучення), по-друге, спостерігається дезорганізація родини, що відображається в збільшенні кількості конфліктних родин, у яких морально-психологічний клімат явно не сприяє ефективній соціалізації особистості дитини. Зазначені негативні явища змушують суспільство шукати шляхи та засоби підвищення її ролі в соціалізації особистості.

Список використаної літератури

1. Консультування сім'ї: методичні поради для консультування батьків / за ред. В. Г. Постоного. – Київ : ДЦССМ, 2003. – Ч. 2. – 303 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Н. Є. Мойсеюк. – Київ, 1999. – 350 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1985. – Т. 5. – 336 с.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2015.

Одарченко В. И., Коваленко Ю. Д. Современные проблемы семейного воспитания

В статье рассмотрены вопросы особенностей семейного воспитания молодежи. Раскрыто семейное воспитание студенческой молодежи как одно из эффективных воздействий на личность в ходе обучения в высшей школе.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, студенческая молодежь, особенности семейного воспитания в ходе обучения в высшей школе, внутрисемейные и социально-психологические факторы.

Odarchenko V., Kovalenko Y. Problems of Family Education

Today, the institution of family is experiencing significant difficulties: destroyed relationships, and increased risk of divorce, lower educational functions are not supported traditions, increasing the level of child neglect and homelessness, children forced to grow up in single-parent families with all the negative consequences of this phenomenon, exacerbated the problem of domestic violence. This situation is due to many reasons. First, the increase in families with one child, especially in the last half century. This means that growing up in such conditions, the children receive practical skills on the care and upbringing of their siblings, which was typical in the conditions of large families. Raising younger siblings, future parents received practical skills which you could then use with children.

Secondly, thoroughly lost traditions of national education, under the laws of which it was considered that to raise a child, while it is still small and "lies across and not along the shops". Folk pedagogy taught good morals by Proverbs and sayings, using naive but very good sayings.

Third, among the reasons that have complicated family education is an increasing social and economic difficulties: low wages and delayed its payment, full or partial unemployment and insecurity in many families a living wage. All this reduces the level of relationship in the middle of the family emotional atmosphere, which creates favorable conditions for communication in the family, but in the end – for family education.

These reasons are the impetus for writing this article. In which we consider the question of family education, family education of student's youth as one of the effective influences on personality during training in the institutions of higher education.

Key words: family, family education, students, characteristics of family education in the course of learning in higher education; family and socio-psychological factors.

К. В. ОЛІЙНИК

викладач

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ІМПРОВІЗАЦІЯ” ТА “ПЕДАГОГІЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ” В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті проаналізовано наукову літературу з досліджуваної проблеми. Розкрито сутність понять “імпровізація”, “педагогічна імпровізація”, “інтуїція”. Висвітлено педагогічні та психологічні погляди щодо змісту поняття педагогічної імпровізації в професійній діяльності вихователя. Визначено критерії імпровізаційної спрямованості професійно-педагогічної діяльності. Зроблено висновки, що педагогічна імпровізація є умовою для творчого розвитку педагога, оскільки саме вона забезпечує процес самоактуалізації й мобілізації творчих сил і здібностей особистості.

Ключові слова: імпровізація, педагогічна імпровізація, інтуїція, творчість.

Перед вищим педагогічним навчальним закладом стоять завдання підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних до ефективної реалізації набутих знань, творчого підходу до виконання поставлених перед ними завдань суспільства. Вищезазначене зумовлює певну організацію навчально-педагогічної діяльності, яка заохочує студентів до співпраці, до спільного вирішення проблемних ситуацій творчого характеру, активного самостійного пошуку альтернативних рішень, своєчасного реагування на запитання та завдання педагога, чому сприяє імпровізація.

Від викладачів вищих навчальних закладів вимагається постійна реалізація творчого потенціалу, високий рівень знань фахових і суміжних дисциплін, уміння критично мислити, перевтілюватися, миттєво реагувати та розв’язувати несподівані педагогічні ситуації, переходити від експромтного до запланованого з метою урізноманітнити навчальну діяльність, зацікавити студентів до співтворчості, до активного пізнання.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні понять “імпровізація” та “педагогічна імпровізація” в науковій літературі, а також у розкритті сутності й змісту цих понять.

Уперше термін “імпровізація” з’явився в кінці XV ст. в Італії, зокрема, у палацах герцогів Турбіно, Феррарі, Мантуї, Мілана та Неаполя. Імпровізатори-віршувальники, які декламували або співали під акомпанемент музичного інструмента на будь-яку запропоновану тему, складали вірші без підготовки, не маючи ніяких письмових нотаток. Високого мистецтва імпровізація досягла у XVI–XVIII ст. в італійській комедії масок “дель арте” – особливому виді драматичних вистав, де діалоги та репліки акторів не були суворо фіксовані й мали “живий” природний, імпровізаційний характер [10, с. 23–24].

У словниках імпровізацію визначено як “словесний або музичний твір, створений під час виконання, без попередньої підготовки” [10]; “виступ з чим-небудь, раніше не підготовленим” [1]; “діяльність учителя чи вихователя, що здійснюється в ході педагогічного спілкування без попереднього осмислення, обдумування” [6]; “знаходження вчителем раптового педагогічного вирішення в ході уроку або спілкування і практично миттєве його втілення” [2].

На сьогодні в педагогіці існують різні підходи до визначення феномена педагогічної імпровізації. В. М. Харкін під педагогічною імпровізацією розуміє “діяльність учителя, вихователя, яка здійснюється у ході педагогічного спілкування, без попереднього осмислення, обмірковування” [9, с. 27]. Дослідник визначає імпровізацію як “вид і компонент миттєвої публічної діяльності, в результаті якої створюється суб’єктивно-об’єктивний новий продукт” [9, с. 29]. Автор наголошує на тому, що поняття “педагогічна імпровізація” й “імпровізація педагога” не є тотожними, оскільки імпровізація педагога може бути “недоречною, недоцільною і навіть шкідливою”, педагогічна ж імпровізація завжди “сприяє вихованню, навчанню й розвитку людей” [9, с. 31].

Автор зазначає “Педагогічна імпровізація – це акт, у процесі якого виконання збігається або відразу йде за створенням об’єктивно чи суб’єктивно нового, що є одним з елементів педагогічної діяльності, і водночас – своєрідний механізм трансформації педагогічних знань, умінь, техніки в педагогічні, творчого характеру дії (штамп у творчості)” [9, с. 38]. Далі автор уточнює: “Педагогічній імпровізації, як і імпровізації взагалі, властиві такі ознаки: збіг процесів створіння й виконання або їх мінімальна розбіжність, їхня миттєвість і, в більшості, публічний характер, а також те, що імпровізація – продукт єдності інтуїтивного й логічного з початковою опорою на інсайт. Тому ми визначаємо педагогічну імпровізацію як компонент педагогічної діяльності, що здійснюється миттєво, без попередньої підготовки” [9, с. 28].

Визначення педагогічної імпровізації дає в своїх дослідженнях В. І. Загвязинський: “Можливість педагога швидко й правильно оцінювати ситуацію, приймати рішення відразу, без розгорнутого логічного міркування, на основі накопичених знань, досвіду й інтуїції називають педагогічною імпровізацією” [5, с. 34].

На думку О. К. Маркової, педагогічна імпровізація є однією з психологічних умов професійної діяльності вчителя поряд із педагогічною ерудицією, педагогічним цілепокладанням, педагогічним мисленням, педагогічною інтуїцією, педагогічною спостережливістю, пильністю, педагогічною винахідливістю, педагогічною рефлексією й визначає її сутність як “знаходження раптового педагогічного розв’язання і його миттєве втілення, збіг процесів створіння і застосування при їхній мінімальній розбіжності” [7, с. 87].

У свою чергу, В. М. Смиренський тлумачить педагогічну імпровізацію “як об’єктивну складову навчально-виховного процесу, що є засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв’язання суперечностей між його стереотипними та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів” [8, с. 190].

Дослідники цієї проблеми, зокрема В. М. Харкін, вважають, що педагогічна імпровізація “замішана” на інтуїції. У навчально-виховному процесі виникає безліч незапланованих ситуацій, що потребують миттєвого розв’язання, які призводять до виникнення різних, іноді непередбачуваних варіантів задумів, ідей і пропозицій.

Особливо В. М. Харкін наголошує на тому, що складовою педагогічної імпровізації є педагогічна інтуїція, а рушійною силою її виступає суперечність між “попереднім задумом і новим, більш вдалим, який виник безпосередньо на уроці...” [9, с. 111].

Водночас В. М. Харкін підкреслює, що “педагогічна імпровізація часто має інтуїтивний характер, але її основи цілком реальні”. Виділяючи три доміанти педагогічної імпровізації, на перше місце він ставить загальнокультурні й психолого-педагогічні знання, вміння, навички, на друге – творчість (увага, розвинута уява, натхнення), на третє – спеціальні знання сутності педагогічної імпровізації, вміння та навички імпровізування. Дослідник вважає, що натхнення, осяяння й інші доміанти творчості, що приводять педагога до імпровізації, не виникають нізвідки, раптово, а є результатом попереднього накопиченого досвіду [9, с. 180].

Досліджуючи сутність педагогічної імпровізації, важливо визначити критерії імпровізаційної спрямованості професійно-педагогічної діяльності педагога. Так, В. М. Харкін у своєму дослідженні обґрунтовує такі критерії педагогічної імпровізації:

– ті, що належать до явища загалом (об’єктивні): *раптовість* (несподівана реакція на неординарну ситуацію, чи на незвичайні умови в стандартній ситуації); *миттєвість* (негайні дії відразу при виникненні неординарних ситуацій і (або) умов); *новизна* (ступінь оригінальності продукту імпровізації, а також своєрідне поєднання, з’єднування, зіставлення відомого, що має сукупну новизну); *публічність* (наявність глядачів); *педагогічна значущість* (виховна, розвивальна, освітня спрямованість і результативність);

– критерії здійснення імпровізації суб’єктом: демонстрація роботи думки (інваріантного пошуку); духовне й емоційне піднесення; почуття задоволення;

– критерії імпровізації в її сприйнятті іншими суб’єктами: подив (реакція на несподіване); включення; активність; емоційна чуйність; концентрація уваги; зростання інтересу; глибина запам’ятання; підвищення тону й настрою; глибина співпереживання.

У своїх працях С. П. Дудель виокремлює два види імпровізації: перший, що найбільш яскраво виявляється в музичній творчості, пов’язаний з інтуїтивним пошуком безпосередньо в процесі музичного самовираження

почуттів, образів та асоціацій виконавця; другий – пов'язаний з новими думками, оригінальними ідеями, що несподівано виникають під час розгортання логічного осмисленого змісту лекції [4, с. 14].

Наведений вид імпровізації, на нашу думку, характерний і педагогічній творчості. Проте він не враховує можливого впливу зовнішніх щодо педагога чинників.

На думку В. М. Харкіна, здійснювати класифікації імпровізації доцільніше за структурою, формами втілення, ступенем підготовленості, а також чинниками, що впливають на виникнення та перебіг імпровізації.

Розглянемо запропоновану В. М. Харкіним класифікацію педагогічної імпровізації, де за основу взято її структуру:

1) “класична” педагогічна імпровізація, що включає всі етапи здійснення імпровізації;

2) імпровізація з домашньою заготовкою (частка інтуїтивного мінімальна і навіть, можливо, нульова). Автор вказує на перевагу цього виду імпровізації, бо домашня заготовка гарантує якість реалізації й перетворює феномен імпровізації на доступний для кожного педагога ефективний освітньо-виховний метод чи прийом;

3) змішана чи перехідна імпровізація (у ній змішані (з'єднані) і переходять з одного в інший два розглянуті раніше варіанти – класична імпровізація та з домашньою заготовкою).

Крім цієї класифікації вчений пропонує розпізнавати педагогічну імпровізацію за формою її здійснення, при цьому він виділяє словесну, фізичну та словесно-фізичну дію. Словесна дія в педагогічній імпровізації має форму монологу, діалогу з окремим учнем, групою, класом, дотепної репліки або фрази. Досить рідко в педагогічній імпровізації в чистому вигляді зустрічається фізична дія. Таку імпровізацію не просто зафіксувати. Найчастіше вона виявляється у формі погляду, жесту, спортивних вправ або інших рухів, які здійснюються особою або групою. Широкого використання в педагогічній імпровізації набули словесно-фізичні дії (гра, розіграш, імпровізована вистава тощо) [3]. Найпоширеніший вид, на думку дослідника, словесний. Ми поділяємо думку В. М. Харкіна, оскільки саме слово, а не фізична дія, є головним інструментом впливу на формування молодшого школяра як особистості та найвищої цінності суспільства, тому очевидна необхідність підготовки майбутніх учителів початкових класів, перш за все, до цього виду діяльності.

Отже, з одного боку, педагогічну імпровізацію можна охарактеризувати як фрагмент педагогічної діяльності, у якій педагог у процесі вирішення попередньо не спланованого педагогічного завдання експромтом здійснює творчу трансформацію педагогічних знань, умінь та здібностей. З іншого – як вид творчої педагогічної діяльності, що здійснюється в ході педагогічного спілкування, без попереднього осмислення й обдумування, на основі попереднього досвіду педагога, накопичених знань, ґрунтовній психолого-педагогічній підготовці, ерудиції, уяві та інтуїції.

Висновки. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що педагогічна імпровізація – це сукупність педагогічних дій, умінь виконувати які є інтегративною багатокомпонентною якістю педагога, що дає змогу йому оперативно реагувати на ситуації, що несподівано виникають у ході навчально-виховного процесу (різноманітного характеру й масштабу) та коригувати початковий педагогічний задум (проект) відповідно до реальних умов перебігу навчальної діяльності. Таким чином, педагогічна імпровізація є умовою для творчого розвитку педагога, оскільки саме вона забезпечує процес самоактуалізації й мобілізації творчих сил і здібностей особистості, породжує певне зрощення його професійних вмінь та можливостей, тобто те, що ми називаємо творчим розвитком педагога.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дубогай О. Д. Навчання в русі: здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі / О. Дубогай. – Київ : Шкільний світ, 2005. – 112 с.
4. Дудель С. П. О единстве плана и импровизации в лекции / С. П. Дудель. – Москва : Знание, 1983. – 43 с.
5. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1987. – 160 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2003. – 178 с.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Смиренький В. М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації / В. М. Смиренький // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – Київ : НПУ, 2000. – Вип. 4. – 300 с.
9. Харькин В. Н. Импровизация... Импровизация? Импровизация! / В. Н. Харькин. – Москва : Магистр, 1997. – 288 с.
10. Энциклопедический словарь / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Санкт-Петербург : Типо-Литография И. А. Ефрона, 1894. – Т. 13. – С. 23–24 ; Т. 15-а. – С. 824–825.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2015.

Олейник К. В. Анализ понятия “импровизация” и “педагогическая импровизация” в научной литературе

В статье проанализирована научная литература по исследуемой проблеме. Раскрыта сущность понятий “импровизация”, “педагогическая импровизация”, “интуиция”. Освещены педагогические и психологические взгляды относительно содержания понятия педагогической импровизации в профессиональной деятельности воспитателя. Определены критерии импровизационной направленности профессионально-педагогической деятельности. Сделаны выводы, что педагогическая импровизация является условием для творческого развития педагога, поскольку именно она обеспечивает процесс самоактуализации и мобилизации творческих сил и способностей личности.

Ключевые слова: *импровизация, педагогическая импровизация, интуиция, творчество.*

Oliinyk K. Analysis of the Concept of “Improvisation” and “Pedagogical Improvisation” in the Scientific Literature

The problem of pedagogical improvisation associated with the psychology of creative activity in the broadest sense. The phenomenon of improvisation and improvisation as a kind of improvisation are widely known in the works of artists: poets, musicians, dancers, akterov. Pedagogicheskaya improvisation – a set of pedagogical action, the ability to perform what are multicomponent integrative quality of the teacher allows it to respond quickly to situations crop up in the course of the educational process (different nature and scale) and to correct the initial educational plan (draft) in accordance with the actual conditions of the flow of educational deyatelnosti. Pedagogic improvisation can be described as a piece of academic work, in which the teacher in the process of solving the above problem is not planned pedagogical impromptu creative exercises transformation of pedagogical knowledge and pedagogical force sposobnostey. Improvisation there are contradictions between the original plan and the new classes embodiments thereof, it emerges directly in the learning process, and the internal mechanism of occurrence of a pedagogical intuitsiya. V article analyzes the scientific literature on the researched topic. The essence of the concepts of “improvisation”, “pedagogical improvisation”, “intuition”. When covering pedagogical and psychological views on the content of the concept of teaching improvisation in professional work educator. The criteria improvisational orientation professional pedagogical activities. It is concluded that teaching improvisation is a condition for the creative development of the teacher, because that it provides a process of self-actualization and mobilizing creative forces and abilities of the individual.

Key words: *improvisation, teaching improvisationis, intuition, creativity.*

УДК 378.015.31:7:373.3

Н. В. ПИЛИПЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті виокремлено загальні й спеціальні педагогічні умови; визначено умови, що впливають на ефективність формування естетичної культури майбутнього фахівця; виділено чотири групи умов: концептуальні, змістовні, організаційно-технологічні, допоміжні; виокремлено методологічні засади особистісно-орієнтованого навчання; розкрито ознаки особистісно-орієнтованого навчання у вищому навчальному закладі; розкрито сутність особистісно-орієнтованого навчання.

Ключові слова: особистісно-орієнтований підхід, умови, загальні умови, педагогічні умови, естетична культура, особистісний підхід.

Сучасні технології навчання зорієнтовані на особистість студента, створення умов для її самовираження і саморозвитку. А прагнення постійно оптимізувати навчальний процес, враховуючи особливості постіндустріального (інформаційного) суспільства, зумовлює потребу в нових технологіях навчання. Реалізація цього прагнення збагатила педагогічну теорію й практику навчання такими технологіями, як особистісно-орієнтована, групової навчальної діяльності майбутніх учителів, розвиваючого навчання, формування творчої особистості, модульно-рейтинговою технологією.

Слід зазначити, що сьогодні, вирішуючи проблему дослідження, ми маємо всі підстави говорити про становлення парадигми особистісно-орієнтованої освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особистісно-орієнтований підхід як умову формування естетичної культури особистості.

Проблему особистісно-орієнтованого навчання досліджували відомі психологи: К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, В. Моляко, А. Петровський, В. Рибалка, В. Столін, В. Татенко, Т. Титаренко, І. Якиманська. Філософсько-педагогічні аспекти особистісно-орієнтованого навчання в українській педагогіці визначили С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко та ін.

При визначенні педагогічних умов формування естетичної культури у майбутніх учителів початкової школи ми враховуємо той факт, що концептуальним положенням особистісно-орієнтованої освіти є забезпечення розвитку особистості фахівця, формування у нього спрямованості на самореалізацію та досягнення професійної майстерності й особистісної самоактуалізації спочатку у навчальній, а згодом у професійній діяльності.

Дослідження доводить, що найбільш оптимальними є педагогічні умови, які сприяють досягненню студентом високого рівня готовності до формування естетичної культури студентів порівняно з вихідним рівнем.

Слід зазначити, що, розглядаючи педагогічні умови як фактори, що забезпечують успішне навчання особистості культурі (за І. Лернером) [2, с. 284], виокремлюємо загальні й спеціальні педагогічні умови.

Під загальними умовами розуміємо:

- загальну мету підготовки спеціаліста;
- зміст загальної підготовки;
- наявність певної системи підготовки на основі особистісно-орієнтовного підходу;
- педагогічні принципи;
- загальні педагогічні форми й методи підготовки спеціалістів у ВНЗ;
- формування в майбутніх учителів нового педагогічного мислення;
- морально-психологічний клімат;
- наявність творчих спеціалістів, які мають високий рівень загальної й професійної культури загалом та естетичної культури, зокрема.

До спеціальних педагогічних умов відносимо:

- врахування мотиваційної спрямованості;
- необхідні й достатні умови, що забезпечують підготовку вчителя до формування естетичної культури молодших школярів (наприклад, власну мету, завдання);
- відповідний вищезазначеному зміст;
- урахування місцевих і регіональних особливостей під час визначення змісту підготовки майбутнього фахівця;
- врахування “місцевих потреб” у спеціалістах, які мають високий рівень естетичної культури;
- використання нетрадиційних форм і методів підготовки майбутніх фахівців та інтерактивних технологій у процесі навчання;
- наявність спеціальної матеріально-технічної бази (музей, періодична художня виставка, експонати тощо).

Зазначені групи умов взаємозумовлені – отже, кожна із наступних груп є органічним компонентом попередньої групи. Очевидно, що існує так звана ієрархія педагогічних умов, яка так чи інакше має вплив на ефективність підготовки майбутнього фахівця до певної діяльності.

Серед умов, що впливають на *ефективність формування естетичної культури майбутнього фахівця* визначаємо:

- наявність творчого потенціалу особистості;
- наявність потреби у педагогічній діяльності;
- прагнення до творчості;
- мотиваційне забезпечення навчально-творчої діяльності;
- створення навчально-розвиваючого середовища;

– єдність і спадкоємність репродуктивного і продуктивного, послідовність в організації навчального процесу, включаючи найвищий його етап – творчий пошук;

– наявність вмінь творчих дій міжпредметного характеру, що формуються у процесі пізнавальної діяльності.

При цьому, на наш погляд, підставами для *виділення педагогічних умов формування естетичної культури майбутнього фахівця* є:

а) логіка розгортання процесу діяльності як системного об'єкта;

б) особливості функціонування мети, предмету й змісту педагогічного процесу, характеру діяльності суб'єктів педагогічної діяльності, рівня цілісності й результату процесу на гармонійному рівні його розвитку, особливості змісту який сприяє підвищенню рівня естетичної культури особистості.

Враховуючи вищезазначений аналіз психолого-педагогічної літератури в аспекті проблеми дослідження слід виділити *чотири групи умов*: концептуальні, змістовні, організаційно-технологічні, допоміжні.

Концептуальні умови:

– Особистісна орієнтація освітнього процесу на всіх рівнях: цільовому, змістовному, процесуальному. Особистісна орієнтація цілей освітнього процесу педагогічного навчального закладу виражається в пріоритетності підготовки широкоосвідченого фахівця, що усвідомлює свій громадянський обов'язок й припускає забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин викладача й студента. Побудова освітнього процесу на основі педагогічної теорії діяльності й концепції модульного навчання.

Змістовна умова:

– використання спеціально підготовленого навчально-методичного комплексу для підготовки учителя початкової школи в аспекті проблеми дослідження.

Організаційно-технологічні умови:

– Використання педагогічної технології моделювання професійної діяльності в навчальному процесі. Суть цієї технології полягає в тому, що студенти в процесі навчання відтворюють професійну діяльність у спеціально створених умовах. Така технологія дає змогу організувати імітацію майбутньої професійної діяльності й тим самим забезпечує можливість оволодіння способами дії фахівця. При розробці вищезазначеної технології в навчальний курс слід включати завдання й вправи, спрямовані на формування інтелектуальних і практичних умінь студентів, необхідних для виконання цілісної професійної діяльності, а також її складових частин – дій і операцій;

– включення студентів до реальних професійно-трудова відносини у процесі навчання. Ця умова вимагає виходу за межі не тільки теоретичної підготовки, але й імітаційно-ігрових форм навчання, які не можуть замінити повноцінної професійно-педагогічної практики майбутніх фахівців;

– організація моніторингу освітнього процесу, націленого на виявлення рівня готовності майбутніх фахівців до певного виду діяльності;

– побудова навчального процесу майбутніх учителів початкової школи з використанням активних методів навчання: методу проєктів, моделювання й ігрових методів.

Допоміжна умова:

– навчання суб'єктів педагогічного процесу з використанням нових педагогічних технологій. На першому етапі це вимагає подолання інерції частини педколектива до введення нових педагогічних технологій, активних форм і методів навчання.

Визначені педагогічні умови дають змогу забезпечити наступність і послідовність засвоєння професійних знань, умінь та навичок, а отже, вивести навчально-виховний процес на якісно новий рівень; забезпечити всебічний розвиток особистості студента, підвищити спрямованість студентів на професійну педагогічну діяльність, а також сформувати високий рівень естетичної культури у майбутніх учителів початкових класів.

Визначаючи педагогічні умови формування естетичної культури майбутніх учителів початкової школи, ми маємо за мету зупинитися не на комплексній характеристиці всіх можливих умов, а на обґрунтуванні конкретних умов, які, на нашу думку, є найвагомішими щодо проблеми дослідження.

Так, до вищезазначених слід віднести такі умови:

- особистісно-орієнтованої спрямованості освітнього процесу (забезпечення діалогічності спілкування; створення середовища, яке формує власну думку та особистість студента загалом; зміна стосунків “викладач-студент, студент-студент” на рівні партнерства, співпраці, співдружності);
- створення високого професійно-мотиваційного середовища;
- опанування майбутніми вчителями початкових класів специфіки формування естетичної культури молодших школярів;
- забезпечення самореалізації у професійній діяльності на основі самовизначення та сформованого високого рівня мотивації й пізнавальної активності (у студентів педагогічну умову щодо самореалізації аналізують під час проходження різних видів практики).

Аналіз психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду та системний аналіз визначених нами умов дає змогу стверджувати, що тільки учитель, який має високий рівень естетичної культури, може формувати учня з такою ж якістю. Готовність спеціаліста до формування естетичної культури учня й демонстрація власного культурного рівня у професійній діяльності щільно пов'язані. Їх формування визначається не тільки кількістю та якістю навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу, наявністю висококваліфікованих педагогічних кадрів, які мають чітко сформовані знання, уміння, навички, але мають чіткі мотиви й володіють високим рівнем прогресивної взаємодії учасників педагогічного процесу.

Якщо розглядати особистісно-орієнтоване навчання у вищому навчальному закладі як одну із умов формування естетичної культури особистості, то слід зазначити, що визначена умова сприяє формуванню такого стилю взаємодії учасників педагогічного процесу, коли втрачається формаль-

ність і функціоналізм й набуваються риси міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування, що сприяє розвитку рефлексивної позиції майбутнього учителя, й забезпечує критичний аналіз і конструктивне вдосконалення майбутніми фахівцями власної компетентності загалом та естетичної культури зокрема.

Концептуальні основи щодо особистісно-орієнтованого навчання, які визначають цільові, змістовні та процесуальні характеристики професійної підготовки фахівців, розкриті в дослідженнях багатьох учених (І. Бех, В. Давидов, В. Моляко, Н. Ничкало, А. Петровський, В. Рибалка, І. Якиманська та ін.).

На думку І. Якиманської, особистісно-орієнтоване навчання ґрунтується на таких методологічних засадах, вихідними положеннями якого є [5]:

- особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;

- має забезпечувати кожному учневі (спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;

- зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб учень міг вибрати предметний матеріал, його вид та форму;

- освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей учня і має бути основною метою сучасної освіти;

- освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінювання фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;

- найважливішими чинниками особистісно-орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність учня, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;

- особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на принципі варіативності [4].

За І. Якиманською, “визнання учня головною дієвою фігурою усього освітнього процесу є... особистісно-орієнтована педагогіка”. Психологічний аналіз категорій “учень”, “індивід”, “особистість” та “індивідуальність” свідчить про те, що осередком навчального процесу має бути не учень, а його особистість (бо індивідом є будь-яка істота людського роду, а поняття “особистість” – це системна якість індивіда, яка трансформується в нову якість, тобто в особистість). У свою чергу, повна самоактуалізація і самореалізація особистості учня в навчальному процесі – це надійна передумова формування яскравих та нестандартних особистостей, тобто індивідуальностей, дефіцит яких, на жаль, ми відчуваємо в Україні. Безперечно, “системоутворювальною якістю особистості є *суб'єктність*, тому мо-

жна стверджувати, що освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності, можна назвати особистісно-орієнтованим" [4].

На наш погляд, особистісно-орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими рисами, а створення умов для повноцінного визначення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Цей процес спрямований на саморозвиток особистості, формування його загальної культури. Найважливішими функціями особистісно-орієнтованого розвитку є людинотвірна функція та функція соціалізації. Для того щоб індивід засвоював і перетворював соціальний досвід, оптимально адаптувався до постійно змінних умов життя, освітою й вихованням необхідно закласти в ньому механізм рефлексії, збереження його індивідуальності.

Ознаками особистісно-орієнтованого навчання у вищому навчальному закладі є:

- зосередження на потребах особистості;
- надання пріоритету індивідуальності, самоцінності;
- співпраця, співдружність, співтворчість між студентами та викладачами, удосконалення педагогічних відносин заради відвертості, емпатійності, духовно-морального єднання зі студентом;
- створення ситуації вибору й відповідальності;
- пристосування методики до навчальних можливостей студента, актуалізація проблеми особистісного вдосконалення особистості як основи її самостійності в оволодінні змістом освіти;
- стимулювання розвитку й саморозвитку студента.

Особистісно орієнтований освітній процес – це процес освіти (формування, розвитку) особистості, основною метою якого є забезпечення інтеграції керованого розвитку й саморозвитку конкретної особистості й суспільства. У цьому контексті поняття особистості є ідеальним результатом інтеграції тенденцій розвитку індивідуальності як складної системи й тенденцій розвитку соціуму. Особистісна орієнтація освітнього процесу – це не "поєднання" двох традиційно суперечливих підходів, а їх змістова та процесуальна інтеграція. Необхідно спиратися на розуміння того, що на сучасному етапі розвитку людства мета благополуччя індивіда й цілі суспільства більше збігаються, ніж суперечать одна одній.

Отже, необхідно змінити цілі та зміст освіти, а для цього перейти від традиційних до інноваційних форм навчання. Одне з основних положень сучасної психолого-педагогічної науки полягає в тому, що вдосконалення процесу формування й розвитку особистості можливе лише за умови здійснення особистісно-орієнтованого навчання, за якого освітній процес стає для студента особистісно-значущим. Проблеми навчання учнів початкових класів зумовлені тим, що в сучасній школі відчувають потребу в педагогічних кадрах нової формації, освічених і соціально підготовлених учителях. Однак готовність учителя до професійної діяльності забезпечується не лише завдяки засвоєнню ним фундаментальних знань і професійних умінь, а і сформованістю, зрілістю соціально та професійно значущих якостей осо-

бистості загалом. Це передбачає, що кожного випускника педагогічного навчального закладу потрібно виховувати як активну й відповідальну особистість, із позитивним ставленням до праці, стратегією особистого життя та є прихильністю до гуманістичних цінностей.

“Особистісним підходом, – зазначає А. Мудрик, – припускається, що його може здійснювати лише педагог, який усвідомлює особистістю самого себе... Тільки в цьому випадку він може побачити особистість вихованця, зрозуміти його й побудувати взаємодію з ним як діалог, як обмін інтелектуальними, емоційними й соціальними цінностями, завдяки чому надавати допомогу в розвитку особистості вихованця й розвивати себе як особистість” [3].

Викладач як носій і транслятор культури відповідає за становлення норм і цінностей загальної й естетичної культури особистості в освітньому процесі. Діалектичний взаємозв'язок і взаємодоповнення культури викладача та студента, учителя й учня містить у собі механізм саморозвитку суб'єктів навчально-виховного процесу.

На особистісному рівні майбутній учитель стає активним суб'єктом, який реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність визначати й реалізовувати визначені завдання й межі діяльності. Ідеться про такий рівень внутрішньодетермінованої активності, зі якої педагог незалежно від приватних ситуацій та обставин, що складаються в його біографії, може аналізувати ці обставини, виробляти власну стратегію

Висновки. Отже, зорієнтованість на особистісно-орієнтований підхід до навчання майбутніх фахівців полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості особистості, її здоров'я, індивідуальні здібності, допомагати в становленні її суб'єктивності, соціальності, творчої самореалізації особистості. Формування естетичної культури майбутніх учителів залежить не тільки від рівня сформованості здібностей, розумових умінь і навичок, способів розумової діяльності, а й від розвитку мотиваційно-потребової сфери особистості студента.

Список використаної літератури

1. Ковальчук Г. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. Ковальчук. – 2-ге вид., доп. – Київ : КНЕУ, 2003. – 298 с.
2. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности / И. Лернер // Экспериментальная психология : пер. с франц. / общ. ред. А. Леонтьев. – 1966. – Вып. 5. – 284 с.
3. Мудрик А. Особистісний підхід до виховання / А. Мудрик. – Москва : Магістр, 1991. – 80 с.
4. Мельничук О. Словник іншомовних слів / О. Мельничук. – Київ : головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с..
5. Ягупов В. Педагогіка – особистісно-орієнтоване навчання і його вихідні положення / В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2015.

Пилипенко Н. В. Личностно-ориентированный подход как условие формирования эстетической культуры личности

В статье выделены общие и специальные педагогические условия; определены условия, влияющие на эффективность формирования эстетической культуры будущего специалиста; выделены четыре группы условий: концептуальные, содержательные, организационно-технологические, вспомогательные; выделены методологические основы личностно-ориентированного обучения; раскрыты признаки личностно-ориентированного обучения в высшем учебном заведении; раскрыта сущность личностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, условия, общие условия, педагогические условия, эстетической культуры, личностный подход.

Pylypenko N. Student-Centered Learning as one of the Conditions of Formation of Aesthetic Culture Person

The author distinguishes general and special educational facilities; determine the conditions that affect the efficiency of formation of aesthetic culture of the future expert; identifies four groups of conditions: conceptual, substantive, organizational, technological, auxiliary; singles methodological principles-centered learning; reveals signs of student-centered learning in higher education; reveals the essence of student-centered learning.

The article reveals the essence of detailed features student-centered learning in higher education such as: focusing on the needs of the individual; giving priority to identity, self-worth; cooperation, community, co-creation between students and teachers, improve teacher relationship for openness, empathy, spiritual and moral unity with the student; creating a situation of choice and responsibility; adapting methods to student learning opportunities, problems updating personal improvement of the individual as the basis of its independence in mastering the educational content; encourage the development of self and the student.

The author distinguishes pedagogical conditions of formation of aesthetic culture of primary school teachers: personality-oriented focus of the educational process; the creation of a high professional and motivational environment; mastering the future teachers of initial classes specific formation of aesthetic culture of younger schoolboys; to ensure fulfillment of professional activities on the basis of self-determination and the prevailing high level of motivation and cognitive activity.

Key words: student-centered learning, conditions, general conditions, pedagogical conditions, aesthetic culture, personal approach.

УДК 378. 371

Т. С. ПЛАЧИНДА

доктор педагогічних наук, доцент

Кіровоградська льотна академія національного авіаційного університету

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ЕТАПІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглянуто питання входження вищої школи України в європейський і світовий простір. Наголошено, що саме вчителі фізичного виховання повинні прищеплювати учням позитивне ставлення до фізкультурної діяльності, тому вищій школі необхідно модернізувати освітній процес з метою забезпечення якості фахової підготовки майбутніх фахівців на етапі євроінтеграції. Наведено основні принципи, на яких ґрунтуються Європейські стандарти і рекомендації, щодо забезпечення якості освіти в європейській системі. Проаналізовано погляди науковців щодо поняття “якість освіти” та надано авторське бачення означеної дефініції.

Ключові слова: *якість освіти, майбутній фахівець, євроінтеграція, Болонський процес, студенти, вчитель фізичного виховання.*

Успішна конкуренція на світовому ринку знань залежить від правильного окреслення університетами пріоритетів у викладанні та навчанні студентів. Запорукою досягнення Європою своєї мети – досягнення економікою динамічного й інтелектуального рівня світі – є забезпечення належної якості вищої освіти на платформі європейських стандартів і рекомендацій з організації освітнього процесу. В умовах євроінтеграції наша держава має підтвердити справжній європейський вибір у сфері забезпечення якості, посилити довіру до себе, мобільність, сумісність, привабливість на освітньому та економічному ринках. Потрібно модернізувати вищу школу для досягнення високого рівня якості професійної підготовки фахівців, їхньої глибокої професійної компетентності, громадянської активності й соціальної відповідальності [1; 2; 10].

Проблеми інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору студіювали Я. Болюбаш, С. Василенко, В. Волович, Г. Карпенко, А. Кузьмінський, К. Левківський, В. Полонський, М. Степко, Ю. Сухарніков, І. Тимошенко та ін. Дослідники солідарні щодо питання необхідності підтвердження Україною справжнього європейського вибору у сфері забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Питанням професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання займалися І. Гринченко, Л. Демінська, О. Іващенко, О. Куц, І. Липчак, О. Науменко, А. Огнистий, Л. Сущенко, О. Тимошенко, О. Худолій та ін. Враховуючи багатоаспектний розріз цього контексту, питання модернізації вищої школи щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на етапі євроінтеграції недостатньо розкрито та потребує подальшого наукового пошуку.

Метою статті є аналіз поглядів науковців щодо якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів фізичного виховання, у контексті вступу України до єдиного європейського освітнього простору.

Враховуючи науково-технічний прогрес, комп'ютеризацію та тотальну гіподинамію учнівської молоді, основним завданням майбутніх вчителів фізичного виховання є формування позитивного ставлення до фізкультурної діяльності учнів, зумовлене об'єктивною необхідністю сучасного розвитку суспільства в забезпеченні ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ як одного з головних чинників здорового способу життя. Тому актуалізовано питання забезпечення якості фахової підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання у контексті вимог європейського освітнього простору.

Оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками для подальшої професійної діяльності стає пріоритетним напрямом у професійній підготовці фахівців високої кваліфікації. Забезпечення якості професійної освіти слід пов'язувати як із покращенням технологій навчання й управління, так і з розширенням контактів для оперативного обміну інформацією та людськими ресурсами, що відповідає основним засадам розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу.

Забезпечення якості професійної підготовки в ході формування зони європейської освіти – одна з основних умов довіри, мобільності, мотивації студентів, сумісності й привабливості європейської вищої освіти. Сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти – це вимога Болонського процесу. Принцип інституційної автономії передбачає, що основна відповідальність за забезпечення якості покладена на ВНЗ. У світовій практиці застосовують різні підходи до оцінювання якості роботи вищих шкіл: репутаційний (на основі експертного оцінювання), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний [11].

Система управління якістю освіти в університеті повинна передбачати моніторинг основних показників якості та на їхній основі розроблення рекомендацій для покращення всіх складників підготовки фахівців, зокрема вчителів фізичного виховання. До ключових ланок такої системи належать: якість освітніх програм; рівень підготовки абітурієнтів; інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу; кваліфікація професорсько-викладацького складу; якість навчального процесу; рівень наукових досліджень, що проводять в університеті; рівень оснащення навчального процесу; рівень підготовки випускників (зокрема практичної підготовки й готовності виконувати професійні функції) та їх потребуваність на ринку праці.

Європейська система забезпечення якості освіти базована на Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які, у свою чергу, ґрунтовані на таких основних принципах:

– зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства загалом у високій якості вищої освіти;

- ключова важливість автономії закладів та установ, збалансована усвідомленням того, що автономія вимагає вкрай серйозної відповідальності;
- система зовнішнього забезпечення якості повинна бути узгоджена зі своєю метою й не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання завдань.

Особливість сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягає в тому, що вони передбачають свободу для університетів у формуванні навчальних планів; особливу увагу до якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм для підвищення якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах.

“ESG” складають з таких процесів: внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах; зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення якості в діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості. З огляду на важливість навчальному процесі вищих шкіл забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів фізичного виховання, та фундаментальність категорії “якість”, необхідно більш докладно схарактеризувати думки науковців стосовно дефініції терміносполучення “якість освіти”.

Застосування терміна “якість” (“quality”) у контексті освіти вмотивоване власне життям як пошуком усталеного визначення, так і формуванням засобів вимірювання й порівняння рейтингу освіти різних країн чи різних типів закладів в одній країні. Міжнародна організація зі стандартизації “ІСО” витлумачує поняття якості так: якість – сукупність характеристик об’єкта, що стосуються його здатності задовольняти регламентовані та передбачувані потреби. Якість кваліфікують не тільки як результат діяльності, а і як можливість його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування характеристик. Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість [4].

Дослідник Е. Коротков зазначає, що якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, які описують послідовне й практично ефективно формування компетентності та професійної свідомості. Науковець розрізняє такі групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти. Узагальнюючи виклад міркувань стосовно порушеної проблеми, учений підсумовує, що якість освіти – це комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості, які відображають здатність фахівця провадити професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності [4]. Нам імпонує таке формулювання, оскільки запропонована науковцем дефініція всебічно витлумачує поняття якості освіти.

Широке розуміння якості освіти передбачає збалансовану відповідність освітньої системи процесові, результату, цілям, потребам і соціальним нормам. Згідно з вимогами міжнародного стандарту, якісна освіта – це

сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, що надають їм здатність задовольняти потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів, студентів, їхніх батьків, викладачів роботодавців, управлінців та ін., тобто державу й суспільство загалом [6]. Такий підхід, на нашу думку, відображає актуальний стан потреби в адекватній професійній підготовці як майбутніх фахівців, так і роботодавців.

Філософську категорію якості трактовано як істотну визначеність, завдяки якій аналізований об'єкт (у нашому дослідженні – знання) є саме цим, а не іншим об'єктом, а його складові (якості знань) характеризують специфіку, що дає змогу виокремлювати один об'єкт серед інших (за наявності певних якостей, рівня їх сформованості) [9, с. 225]. Отже, якість являє собою властивість об'єкта, що становить стійку, постійну характеристику, яка виявляє його сутність.

У Всесвітній декларації з вищої освіти, ухваленій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 р., зазначено, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну й дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу та ресурси [3, с. 171].

Згідно з позицією багатьох дослідників (В. Ф. Москаленко, Л. І. Остапюк, В. Є. Чешук, О. П. Яворський [7]), якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому його слід осмислювати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації й інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе.

Найбільш повною вважаємо дефініцію, запропоновану О. Ляшенком: “Якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні й інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують як якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату” [5, с. 7–8].

На наш погляд, в умовах реформування вищої освіти, інфраструктура ВНЗ не завжди відповідає Європейським стандартам, однак це явище не заважає окремим вищим школам надавати якісні освітні послуги. Складність ситуації полягає в поліваріантності розуміння якості освіти. У широкому розумінні якість освіти аналізують як збалансовану відповідність процесу, результату та власне освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, що реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає сукупність показників.

Попри різноманітність дефініцій аналізованого поняття, досліджуючи природу терміносполучення “якість освіти”, вчені обстоюють солідарну позицію стосовно того, що якість освіти та її складників варто зіставляти з ба-

зовими уявленнями, нормами, стандартами (“заплановані цілі навчання й виховання”, “потреби громадян, підприємств, суспільства та держави”) [8].

Усебічна рефлексія теоретичних джерел дає підстави сформулювати авторську дефініцію аналізованого феномена: якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке включає комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості особистості для провадження професійної діяльності, що повинна задовольняти всіх суб’єктів навчально-виховного процесу та відповідати вимогам світових тенденцій.

Висновки. Попри всі труднощі й недоліки, які супроводжують процес модернізації вищої освіти України на шляху до загальноєвропейського освітнього простору, слід констатувати, що впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ положень Болонської декларації – це позитивний і незворотній процес, шанс приєднатися до основних перспективних напрямів трансформації в системі вищої освіти Європи.

У зв’язку з інтеграцією України в європейський і світовий простір, сьогодення формує низку високих вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів фізичного виховання. За результатами теоретичного аналізу досліджень, публікацій, офіційних документів з’ясовано, що в наукових колах актуалізовано проблему якості освітніх послуг у сфері вищої освіти. Забезпечення якості освіти визнане всіма зацікавленими сторонами (освітні заклади, здобувачі освіти й роботодавці) як центральне завдання інституційних змін у сфері освіти.

Список використаної літератури

1. Беззубко Л. В. Розвиток системи освіти у сучасних умовах : монографія / Л. В. Беззубко, О. І. Черниш, Л. С. Соколова ; Донбас. нац. акад. буд-ва і архіт. – Макіївка : [б. в.], 2005. – 132 с.
2. Болонський процес 2020. – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі // Комюніке Конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту. – Льовен-ла-Ньов, 2009. – 6 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Коротков Є. Концепція якості освіти / Є. Коротков // Підручник для директора. – 2006. – № 7. – С. 4–24.
5. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.
6. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст.: Затв. Указом Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
7. Рейтингова оцінка діяльності студентів як інструмент підвищення якості освіти та створення студентоцентрованого освітнього середовища / В. Ф. Москаленко, О. П. Яворовський, Л. І. Остапюк, В. Є. Чешук // Гуманітарний вісник. – Дод. 1 до вип. 27, Т. 2 (35): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – Київ : Гнозис, 2012. – С. 202–207.
8. Романенко Ю. А. Якість освіти: суть поняття та оцінювання [Електронний ресурс] / Ю. А. Романенко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Npdntu/ppps/2009_3/romanenko.pdf.
9. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перер. и дополн. – Москва : Республика, 2001. – 719 с.

10. Шевченко С. О. Забезпечення якості вищої освіти в Україні у вимірі Болонського процесу: здобутки та державно-управлінські проблеми (2005 – 2010 рр.) [Електронний ресурс] / С. О. Шевченко. – Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=115>.

11. Якименко Ю. І. Якість освіти – крок до європейської інтеграції [Електронний ресурс] / Ю. І. Якименко. – Режим доступу : <http://kpi.ua/530-3>.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Плачинда Т. С. Профессиональная подготовка будущих учителей физического воспитания на этапе евроинтеграции

В статье рассматривается вопрос вхождения высшей школы Украины в европейское и мировое пространство. Отмечается, что именно учитель физического воспитания должен прививать ученикам положительное отношение к физической культуре, поэтому высшей школе необходимо модернизировать образовательный процесс с целью обеспечения качества профессиональной подготовки будущих специалистов на этапе евроинтеграции. Приводятся основные принципы, на которых базируются Европейские стандарты и рекомендации по обеспечению качества образования в европейской системе. Анализируются взгляды ученых относительно понятия “качество образования” и предоставляется авторское видение обозначенной дефиниции.

Ключевые слова: *качество образования, будущий специалист, евроинтеграция, Болонский процесс, студенты, учитель физического воспитания.*

Plachynda T. Professional Preparation of Future Teachers of Physical Training at the Stage of Eurointegration

The article deals with the problem of integrating of Ukrainian high school into European and world educational space. It is marked that the teachers of physical education must bring up students' positive attitude toward physical culture, therefore it is necessary to modernize an educational process of high school with the purpose of providing of quality of professional preparation of future specialists at the stage of Eurointegration. It is emphasized, that our state must confirm the real European choice in the field of quality providing, to increase its trust, mobility, compatibility and appeal on educational and economic markets. The key elements of education quality control system at universities are listed in the article. Basic principles of European standards and recommendations concerning quality of education in the European system, have been pointed out. Article focuses on the main features of modern evaluation criteria of education quality, which provide university freedom for curriculum planning; special attention to specialists' quality of preparation; the necessity of constant upgrading of educational programs for quality increase; the stimulation of innovations in educational standards.

The author analyses different opinions of scientists concerning the concept “quality of education” and provides own definition which is interpreted as multidimensional methodological concept, which comprises the complex of competencies characteristics and professional personal conscience for providing professional activity, that has to be eligible for all the parties of educational process and meet the requirements of the world tendencies.

It is summarized, that today situation forms high requirements to professional preparation of future specialists, particularly to the teachers of physical education, which is caused by integrating of Ukrainian high school into European and world educational space. Providing of education quality is recognized by the interested parties (educational establishments, students and employers) as a core task of institutional changes in education.

Key words: *quality of education, future specialist, European integration, the Bologna process, students, the teacher of physical training.*

УДК 7.011:377.8

М. П. ПОКРОПИВНИЙ

аспірант

Житомирський державний університет
імені Івана Франка

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МИТЦІВ

У статті подано результати експериментального дослідження, спрямованого на виявлення рівня сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю в умовах навчання в коледжі; висвітлено основні закономірності діагностики проблеми дослідження за особистісним, навчальним, оціночним та творчим критеріями; охарактеризовано основні тенденції результативності фахової підготовки коледжів мистецтв.

Ключові слова: художньо-естетична компетентність, критерії вимірювання, майбутні фахівці мистецького профілю, коледж мистецтв, рівень сформованості художньо-естетичної компетентності.

Актуальність дослідження стану сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю визначено потребами об'єктивного оцінювання результатів фахової підготовки у коледжі мистецтв; комплексної діагностики художньо-естетичної компетентності як професійно значущої якості майбутніх митців; переорієнтації змісту освіти в коледжах та науково-методичних засад організації навчально-виховного процесу в них. Проблема вимірювання рівня сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх митців тісно пов'язана з результатами теоретико-методичного аналізу змісту та очікуваних результатів фахової підготовки в коледжах мистецтв. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження (Л. Глазунова [1], Н. Крилова [2], Л. Масол [3], О. Пометун [4] та ін.) дав змогу виокремити основні критерії діагностики сформованості художньо-естетичної компетентності – особистісний, навчальний, оціночний та творчий.

Метою статті є кількісний та якісний аналіз стану сформованості художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю і умовах навчання у коледжі.

Методи дослідження: теоретичний аналіз; вивчення й узагальнення передового та інноваційного досвіду.

Особистісний критерій вимірювання рівня художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю визначається сукупністю показників, спрямованих розкрити особливості *мотиваційно-ціннісного та емоційно-вольового компонентів* досліджуваного явища. Для діагностики особистісного критерію ми послуговувалися проективною методикою чорнильних плям Роршаха, спрямованою на вивчення структурних характеристик особистості досліджуваних – особливостей їх афектив-

но-мотиваційної сфери, пізнавальної діяльності, спрямованості. Результати діагностики студентів на констатувальному етапі експерименту подано в табл. 1.

Таблиця 1

Діагностика показників особистісного критерію художньо-естетичної компетентності майбутніх митців, у абсолютних (а. в.) і відносних (%) величинах

№	Показники інтерпретації	КГ		ЕГ	
		а.в.	%	а.в.	%
1.	<i>Прагнення до інтеграції</i>				
а	Норма	112	59,57	109	61,93
б	Відхилення	76	40,43	67	38,07
2	<i>Прояв свідомих конструктивних тенденцій особистості</i>				
а	Норма	105	55,85	92	52,27
б	Відхилення	83	44,15	84	47,73
3	<i>Емоційна об'єктивність</i>				
а	Норма	89	47,34	82	46,59
б	Відхилення	99	52,66	94	53,41
4	<i>Допитливість, оригінальність мислення</i>				
а	Норма	84	44,68	79	44,89
б	Відхилення	104	55,32	97	55,11
5	<i>Творчість мислення (не застереотипізованість)</i>				
а	Норма	93	49,47	89	50,57
б	Відхилення	95	50,53	87	49,43
6	<i>Активність та доброзичливість життєвих установок</i>				
а	Норма	116	61,70	108	61,36
б	Відхилення	72	38,30	68	38,64
7	<i>Творчий інтелект</i>				
а	Норма	103	54,79	96	54,55
б	Відхилення	85	45,21	80	45,45
8	<i>Адаптованість і афективна стабільність</i>				
а	Норма	91	48,40	89	50,57
б	Відхилення	97	51,60	87	49,43
9	<i>Здатність до емпатії</i>				
а	Норма	106	56,38	102	57,95
б	Відхилення	82	43,62	74	42,05
10	<i>Адекватність міжособистісних стосунків</i>				
а	Норма	134	71,28	122	69,32
б	Відхилення	54	28,72	54	30,68
11	<i>Естетичні здібності</i>				
а	Норма	134	71,28	129	73,30
б	Відхилення	54	28,72	47	26,70
Разом		188	100	176	100

Показник “Прагнення до інтеграції” описує особливості інтеграції досліджуваних шляхом визначення рівня стандартизованості його відповідей, орієнтації на вирішення практичних питань, наявність системного ба-

чення світу та власної життєдіяльності. Близько 60% учасників експерименту характеризуються цілісним світобаченням. Водночас, близько 40% досліджуваних обох груп виявили відхилення за цим показником, що може свідчити про несформованість когнітивного структурування.

Показник “Прояв свідомих конструктивних тенденцій особистості” відображає конструктивність мислення, продуктивність інтелектуальної діяльності досліджуваних (55,85% студентів контрольної групи і 52,27% досліджуваних експериментальної групи). Тобто, майже половина досліджуваних студентів не готові до конструктивної взаємодії у власній життєдіяльності.

Показник “Емоційна об’єктивність” визначає особливості емоційних реакцій досліджуваних, здатність розумно контролювати власні афективні вияви, не потрапляти під вплив ситуаційних емоцій. Виявлено, що менше половини майбутніх митців (47,34% у контрольній групі та 46,59% у експериментальній групі) володіють емоційною об’єктивністю у межах норми.

Ще один показник “Адаптованість і афективна стабільність”, за яким 48,40% досліджуваних контрольної групи та 50,57% учасників експериментальної групи показали результати у межах норми. Відхилення від норми за цим показником може свідчити про невпевненість, тривожність, високий рівень внутрішньої конфліктності.

Показник “Здатність до емпатії” свідчить про сензитивність, чутливість досліджуваного до тонкощів міжособистісних стосунків, здатність до розуміння емоційних станів інших людей; в нормі він притаманний 56,38% досліджуваних контрольної та і 57,95% досліджуваних експериментальної груп.

“Адекватність міжособистісних стосунків” відображає уявлення людини про саму себе та своє соціальне оточення. У нормі цей показник свідчить про усвідомлені та контрольовані суб’єктом власні потреби та рефлексії, відображені в активних доброзичливо-кооперативних життєвих установках (71,28% учасників контрольної групи та 69,32% –експериментальної).

“Активність та доброзичливість життєвих установок” говорить про благополучність емоційних і когнітивних установок досліджуваних – тобто орієнтованість на успіх у майбутній діяльності. У ході діагностики виявлено, що 61,70% студентів контрольної групи та 61,36% учасників експериментальної групи володіють установками на доброзичливу взаємодію у межах норми.

Творчість є визначальною характеристикою художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю, тому можливість її дослідження в ході тестування є важливим діагностичним матеріалом.

Показник “Допитливість, оригінальність мислення” у нормі притаманний лише 44,68% і 44,89% досліджуваним контрольної та експериментальної груп відповідно. Відхилення за визначеним показником характеризують емоційно сухих, манірних людей.

“Творчість мислення (не застереотипізованість)” у нормі може характеризувати людей, стимулюючими факторами поведінки яких є внутрішні

мотиви, а не вимоги оточення; творче мислення характеризується продуктивністю та відсутністю стереотипів (49,47% досліджуваних контрольної групи та 50,57% експериментальної). Вважаємо за важливе впроваджувати в навчально-виховний процес мистецьких коледжів форми педагогічної діяльності, спрямовані на позбавлення майбутніх митців соціальних, особистісних, міжкультурних стереотипів.

“Творчий інтелект” характеризується творчими здібностями досліджуваних і розвиненою уявою, що відображається у здатності людини творчо сублімувати афективні конфлікти й тим самим досягати внутрішньої стабільності, що найбільш притаманно мистецьким професіям (акторам, художникам). Норма прояву цього показника діагностована у 54,79% учасників контрольної групи і 54,55% досліджуваних експериментальної групи.

Показник “Естетичні здібності” відображає естетичні потреби особистості, невід’ємні від художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю. За зазначеним показником у ході діагностики одержано достатньо високі результати (норма притаманна 71,28% учасникам контрольної групи та 73,30% досліджуваним експериментальної групи).

Таким чином, проведена діагностика особистісного критерію дає змогу виділити важливі перспективні напрямки перетворювальної педагогічної діяльності. Одержані результати узагальнено нами у табл. 2.

Таблиця 2

Рівні прояву особистісного критерію художньо-естетичної компетентності майбутніх митців

Рівні прояву особистісного критерію	КГ		ЕГ	
	а.в.	%	а.в.	%
Низький	47	25,00	43	24,43
Середній	109	57,98	104	59,09
Високий	32	17,02	29	16,48
Разом	188	100	176	100

Таким чином, переважна частина опитаних студентів володіють низьким рівнем прояву особистісного критерію художньо-естетичної компетентності (57,98% у контрольній та 59,09% у експериментальній групах). Ми пов’язуємо це переважно з розвиненістю у досліджуваних естетичних здібностей, сприятливими міжособистісними стосунками та творчим інтелектом. Водночас майже кожний четвертий студент (25% контрольної групи та 24,43% – експериментальної) має низький рівень сформованості особистісних якостей.

Навчальний критерій художньо-естетичної компетентності відображає когнітивні особливості досліджуваного явища; рівень його прояву вивчався нами методом аналізу документів і оцінювання результатів навчальної успішності майбутніх фахівців мистецького профілю під час навчання в коледжі. Результати кількісного аналізу подано у табл. 3.

Таблиця 3

**Рівні прояву навчального критерію художньо-естетичної
компетентності майбутніх митців**

Рівні навчальної успішності студентів з дисциплін	КГ		ЕГ	
	а.в.	%	а.в.	%
Низький	35	18,62	31	17,61
Середній	89	47,34	87	49,43
Високий	64	34,04	58	32,95
Разом	188	100	176	100

Згідно з одержаними даними, кожний третій студент коледжу володіє високим рівнем навчальної успішності (34,04% у контрольній та 32,95% у експериментальній групі). Однак реформування системи освіти та її переорієнтація на компетентнісний підхід вимагає врахування коефіцієнту старіння знань випускників, тому набувають значення інші компоненти компетентності – особистісні якості, творчі здібності тощо.

Розподіл студентів за рівнями прояву навчального критерію має нормальний характер (47,34% у контрольній та 49,43% у експериментальній групах). Актуалізується потреба роботи зі значною часткою студентів, що мають низький рівень навчальної успішності (18,62% і 17,61% досліджуваних за групами відповідно) – це молодь із нестійкою мотивацією до оволодіння майбутньою професією і тому вимагає особливої уваги з боку педагогічного колективу.

Діяльнісно-поведінковий компонент художньо-естетичної компетентності майбутніх митців співвідноситься з **творчим критерієм** вимірювання рівня сформованості досліджуваного явища. Розподіл студентів за рівнями сформованості окремих компетенцій художньо-естетичної компетентності подано у табл. 4.

Таблиця 4

**Рівні сформованості художньо-естетичної компетентності
майбутніх митців за фаховими компетенціями**

1	Рівні сформованості компетенцій	КГ		ЕГ	
		а.в.	%	а.в.	%
1	2	3	4	5	6
1.	<i>Проектна</i>				
А	базовий	63	33,51	65	36,93
Б	достатній	76	40,43	69	39,20
В	творчий	49	26,06	42	23,86
2.	<i>Конструкторська</i>				
а	базовий	59	31,38	58	32,95
б	достатній	91	48,40	83	47,16
в	творчий	38	20,21	35	19,89
3.	<i>Технічна</i>				
а	базовий	39	20,74	35	19,89
б	достатній	93	49,47	84	47,73
в	творчий	56	29,79	57	32,39

Продовження табл. 4

1	2	3	4	5	6
4.	<i>Технологічна</i>				
а	базовий	64	34,04	62	35,23
б	достатній	85	45,21	77	43,75
в	творчий	39	20,74	37	21,02
5.	<i>Організаційно-контрольна</i>				
а	базовий	59	31,38	56	31,82
б	достатній	88	46,81	82	46,59
в	творчий	41	21,81	38	21,59
б.	<i>Соціально-освітня</i>				
а	базовий	42	22,34	39	22,16
б	достатній	96	51,06	92	52,27
в	творчий	50	26,60	45	25,57
Загальний рівень самооцінки художньо-естетичної компетентності					
а	базовий	54	28,72	53	30,11
б	достатній	88	46,81	81	46,02
в	творчий	46	24,47	42	23,86
Разом		188	100,00	176	100,00

Отже, найбільша кількість студентів зосереджена у середньому рівні (від 40 до 50% відповідно до типу компетенції для обох груп досліджуваних); близько 30% студентів володіє низьким рівнем володіння зазначеними компетенціями; лише кожний п'ятий студент (близько 20%) оцінює свій рівень панування компетенціями як високий.

Узагальнення даних опитування за окремими компетенціями характеризує загальний рівень самооцінки студентами рівня своєї художньо-естетичної компетентності та відповідає оціночному критерію діагностики.

Крім самооцінки студентами рівня володіння окремими компетенціями, творчий критерій художньо-естетичної компетентності оцінено й за результатами виконання студентами індивідуальних мистецьких проєктів, це було здійснено для нівелювання фактору суб'єктивності одержаних результатів самооцінювання. Результати оцінки викладачами, що виступили в ролі експертів, подано у табл. 5.

Таблиця 5

Рівні прояву творчого критерію художньо-естетичної компетентності майбутніх митців на констатувальному етапі експерименту

Рівні виконання індивідуальних творчих проєктів	КГ		ЕГ	
	а.в.	%	а.в.	%
Низький	29	15,43	26	14,77
Середній	113	60,11	109	61,93
Високий	46	24,47	41	23,30
Разом	188	100	176	100

Одержані результати оцінювання індивідуальних мистецьких проєктів студентів коледжу свідчать про відповідність між оцінками викладачів

та студентів щодо діяльнісно-поведінкового компоненту художньо-естетичної компетентності. Переважна більшість оцінок (60,11% у контрольній групі та 61,93% в експериментальній групі) зосереджена у середньому рівні прояву творчого критерію. Високий рівень прояву творчого критерію діагностовано у 24,47% студентів контрольної групи та 23,30% майбутніх митців експериментальної групи. Близько 15% досліджуваних обох груп мають низький рівень сформованості творчого критерію. Узагальнені результати констатувального діагностичного зрізу подано у табл. 6.

Таблиця 6

**Рівні сформованості художньо-естетичної компетентності
майбутніх митців**

Рівні художньо-естетичної компетентності	КГ		ЕГ	
	а.в.	%	а.в.	%
Базовий	41	21,80	38	21,59
Достатній	100	53,19	95	53,98
Творчий	47	25,01	43	24,43
Разом	188	100	176	100

Отже, 21,80% студентів контрольної групи та 21,59% досліджуваних експериментальної групи володіють базовим рівнем художньо-естетичної компетентності.

Достатній рівень художньо-естетичної компетентності притаманний 53,19% учасників контрольної групи та 53,98% майбутніх митців експериментальної групи.

Творчий рівень художньо-естетичної компетентності трактуємо як перетворювальний – такий, що здатний змінювати освітнє середовище коледжу внаслідок власної творчої активності студентів.

Висновки. Отже, діагностика стану художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю в умовах навчання в коледжі засвідчили незадовільність результатів професійної підготовки студентів з огляду на проблему дослідження. Позитивною тенденцією проведеного експериментального дослідження вважаємо високий рівень фахових знань та умінь студентів. Однак результати діагностики за особистісним і оціночним критерієм свідчать про можливість і доцільність педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня художньо-естетичної компетентності майбутніх митців.

Список використаної літератури

1. Глазунова Л. О. Ідеї формування естетичної компетентності особистості у зарубіжній науковій літературі / Л. О. Глазунова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 16. Зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 14 (24). – С. 91–97.
2. Крылова Н. Б. Культурология образования : учеб. пособ. / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.
3. Масол Л. М. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів [Електронний ресурс] / Л. М. Масол // Психоло-

лого-педагогічні проблеми сільської школи. – Режим доступу: http://library.-udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/1/visnuk_3.pdf.

4. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // 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. – С. 15–25.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Покропивный Н. П. Состояние формирования художественно-эстетического компетентности будущих художников

В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление уровня формирования художественно-эстетической компетентности будущих специалистов художественного профиля в условиях обучения в колледже; выявлены основные закономерности диагностики проблемы исследования по личностным, учебным, оценочным и творческим критериям; охарактеризованы основные тенденции результативности профессиональной подготовки колледжесей искусств.

Ключевые слова: *художественно-эстетическая компетентность, критерии измерения, будущие специалисты художественного профиля, колледж искусств, уровень формирования художественно-эстетической компетентности.*

Pokropynyi M. The State of the Artistic – Aesthetic Competence Formation of the Future Artists

The article deals with the experimental research which was aimed to reveal the level of the artistic – aesthetical competence formation of the future specialists of an art profile (branch) in terms of studying in a college. The founded principal laws of the diagnostics of the research problem according to the personal, educational, evaluative and creative criteria are introduced. The main tendencies of the efficiency of professional training in art colleges are characterized.

The implementation importance of the methods of pedagogical activities aimed to overcoming the personal, social and intercultural stereotypes for the efficient professional self-realization into the educational process of art colleges is argued.

It is found out that the appropriate technology application in the sufficient pedagogical conditions have to assist the students' mobility and flexibility in the educational and perceptual activities.

The experimental behavior component of the artistic- aesthetical competence of the future artists is related to the creative criterion. The students' mastered level of design, technical, technological, organizational and controlling as well as social and educational competence is defined.

The necessity of motivation enhancing for mastering special knowledge and skills which provide the development of personal professional qualities are proved.

The scientific research prospects concerning the development and application of the author's technology of the artistic – aesthetical competence formation of the future artists are outlined.

Key words: *the artistic – aesthetical competence, the criteria of measurement, the future specialists of an art profile, college of arts, the level of the artistic – aesthetical competence formation.*

УДК 78.071.4.001.76

О. В. ПОЛЩУК, В. С. ШУМСЬКА

викладач фортепіано, концертмейстер
Луцький педагогічний коледж

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В НАВЧАННІ МУЗИКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті зосереджено увагу на окремих аспектах методики застосування інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання музики студентів педагогічного коледжу. Зазначено, що використання нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ініціює процеси розвитку наочно-образного й теоретичного типів мислення, а також сприятливо впливає на розвиток творчого, інтелектуального потенціалу студентів. Зауважено, що можливості інформаційних технологій дають змогу підвищити ефективність навчання музики.

Розвиток комп'ютерних технологій у музиці є перспективним, актуальним і об'єктивно необхідним. Нові технічні засоби з величезними навчальними ресурсами принципово впливають на організацію навчального процесу, збільшують його можливості.

Акцентовано увагу на перевагах інформаційно-комп'ютерних технологій, їх методичних особливостях. Визначено педагогічні цілі, їх види та методичні можливості засобів інформаційно-комп'ютерних технологій.

Ключові слова: студенти, інформаційно-комп'ютерні технології, педагогічні технології, навчально-виховний процес, інформація.

На сучасному етапі домінантною ознакою світового розвитку стало переміщення центру ваги із сфери матеріального виробництва в сферу збору обробки, передачі, збереження, використання інформації. Цінним товаром стає інформація, а основним економічним активом – інтелектуальний потенціал. Відтак у формуванні інтелектуального потенціалу у сфері освіти актуальним є пошук нових технологій та методик навчання. Вищезазначене стосується і навчання студентів музики в педагогічному коледжі.

Нові інформаційні технології, широкі можливості Інтернету та зростаюче значення освіти в ситуації, коли знання старіють із катастрофічною швидкістю, зумовили принципово нові стосунки в системі освіти, що поступово змінюються, трансформуються в глобальні ринки освітніх послуг. Зміна концепції знань потребує нових способів їх передачі.

У контексті сучасних реалій актуальності набуває розробка технологій аудиторної та самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів музики. Вирішення порушеної проблеми можливе за умов залучення нових інформаційно-комунікативних технологій.

Питання упровадження інноваційних, у тому числі комп'ютерних технологій у навчальний процес, розглядалося такими вченими, як: (І. М. Дичківська, Н. Ф. Іванова, О. О. Москалець, Я. В. Оконна, В. А. Трайнов, Л. А. Цветковва). Інформаційні технології в освіті та культурі досліджували польські науковці Я. Гайда, М. Сисло, В. Скжидлевський, В. Стриковський, Д. Шрутовська, мультимедіа в інтегрованому навчанні –

А. Хасса, навчання музичного мистецтва в початковій школі та гімназії – Є. Буржи, Є. Дилонг, М. Кисіль, Р. Лавровська, Е. Паркіта, Б. Пітула. Проблему застосування та впливу ІКТ в освіті досліджували українські науковці П. М. Бісіркін, В. В. Коткова, Л. В. Кравчук, С. Г. Литвинова, О. М. Науменко, Л. В. Обух, Л. Є. Петухова, О. В. Співаковський, О. Чайковська, К. Фадеева та ін. Науковці відзначають, що інформаційно-комунікаційні технології дають змогу підвищити ефективність музичної освіти, спираючись на сучасні технічні засоби, до яких, найчастіше, вчені відносять комп'ютерні презентації, авторські мультимедійні навчальні програми.

Аналіз наукових джерел дає підстави для висновку, що особливості педагогічних технологій достатньо й ґрунтовно висвітлені в роботах І. М. Дичківської, М. В. Кларіна, О. М. Пехоти, А. С. Нісімчука, О. С. Падалки та ін.

Мета статті полягає у розкритті питань використання інноваційних технологій у навчальному процесі педагогічного коледжу при підготовці майбутніх учителів музики.

Правомірною є позиція щодо визнання педагогічних технологій важливим чинником навчально-виховного процесу. Актуальним є питання підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності в сфері інформаційних технологій. Ми скористаємося класифікацією педагогічних технологій І. М. Дичківської, у низці яких автор виділяє інформаційні (за орієнтацією та особистісні структури) [2, с. 73] і комп'ютерні (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії “вчитель – комп'ютер – учень” за допомогою інформаційних, тренінгових, пізнавальних, контролюючих та інших навчальних програм) [2, с.74].

Зауважимо, що педагогічні цілі застосування інформаційно-комп'ютерних технологій передбачають:

- використання соціального замовлення: здійснення загальної інформаційної підготовки користувача, так званої “комп'ютерної грамотності”, підготовки фахівця в педагогічній сфері;

- інтенсифікацію навчально-виховного процесу, тобто підвищення ефективності та якості навчання, мотивів пізнавальної діяльності, поглиблення міжпредметних зв'язків за рахунок інтеграції інформаційної та предметної підготовки;

- розвиток особистості, тобто розвиток мислення, естетичного виховання, розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності, формування інформаційної культури.

Комп'ютер надає широкі можливості в творчому процесі навчання музики як на професійному рівні, так і на рівні аматорської творчості.

Музичні комп'ютерні технології відкрили принципово новий етап технічного відтворення музичної продукції: у нотодрукуванні, в комп'ютерному аранжуванні, у жанрах прикладної музики, у засобах звукозапису, в якісних можливостях звуковідтворювальної апаратури, в концертній діяльності, у звуковому дизайні та трансляції музики (у тому числі трансляції Інтернетом).

Комп'ютерні програми використовують у навчанні грі на музичних інструментах, у розвитку музичного слуху студентів, у проведенні прослуховування музичних творів, у підборі мелодій, в аранжуванні, імпровізації, наборі та редагуванні нотного тексту. Комп'ютерні програми дають змогу визначати діапазон інструменту, технічність виконавця в пасажах, виконання штрихів і динамічних відтінків та артикуляцію в музичних творах тощо. Крім того, комп'ютер дає змогу розучувати п'єси з оркестром, він також може виступати як "тренажер" з диригування (із використанням телеапаратури). Комп'ютерні програми дають змогу проводити музично-слуховий аналіз мелодії творів з курсу історії музики. Для багатьох музичних дисциплін комп'ютер є цінним джерелом бібліографічних і енциклопедичних відомостей. Поширені проекти завдання з комп'ютерними презентаціями, які дають змогу більш наочно подати або ілюструвати матеріал.

Зазначимо, що застосування комп'ютерних технологій спрямоване й на індивідуальний характер роботи, що в цілому відповідає специфіці занять музикою. Персональний комп'ютер дає змогу варіювати індивідуальний режим роботи музиканта відповідно до його темпоритму й обсягу виконуваної роботи.

Серед низки музичних комп'ютерних програм для роботи студентів на заняттях виділяємо:

- музичні програвачі,
- програми для співу караоке,
- музичні конструктори,
- музичні енциклопедії, навчальні програми,
- програми для імпровізації, групового музикування.

Перша група програм містить такі програми, як Windows Media Player, WinAmp тощо. Вони дають змогу відтворювати музичні файли, створювати список мелодій, записувати їх у різних форматах. Цей спектр програм широко відомий усім користувачам операційної системи Windows.

Для викладання співу доцільне використання таких програм, як VocalJam. Скласти свою власну композицію можна за допомогою програми KarMaker. Ці програми побудовані за одним принципом – програється "мінус", а на екрані виводяться слова пісні.

За методичним призначенням педагогічними програмними засобами можуть виступати:

- комп'ютерні підручники (уроки);
- програми-тренажери (репетитори);
- контролюючі (тестові);
- інформаційно-довідкові (енциклопедії);
- імітаційні;
- моделюючі;
- демонстраційні (слайд або відеофільми);
- навчально-ігрові.

Велику допомогу у роботі студентам на заняттях з музики надають музичні енциклопедії. Наприклад, “Енциклопедія популярної музики Кирила і Мефодія”, де зібрано відомості практично про всіх сучасних виконавців, музичні альбоми. За допомогою цієї енциклопедії можна дізнатися про історію розвитку будь-якої групи, про становлення року, джазу, поп-музики в різних країнах, прослухати запис або переглянути відео-кліп. Для перевірки знань в енциклопедії є спеціальний розділ під назвою “Вікторина”, що складається з різних питань і музичних фрагментів.

Створити власний музичний твір допоможуть такі програми, як Cubase, FL Studio, Dance eJay. Це програми досить складні в обігу й вимагають від користувача детального вивчення, навичок і вмінь.

Прикладом програми для написання й редагування нотного тексту є програма Final. Вона також робить можливим створити твір або мелодію та її аранжувати. Використання на заняттях комп'ютера завжди є цікавим для студентів, які можуть прослухати твір у виконанні викладача, самостійно виконати твір, використовуючи різні тембри.

На сьогодні є важливим і актуальним застосування у навчанні музичного мистецтва інтернет-технологій.

Мета сучасної освіти – оптимізація традиційних методів навчання музики й використання сучасних засобів інформаційних технологій. Сучасні комп'ютерні телекомунікації забезпечують різноманітність навчальної інформації, спрощують її пошук, роблять більш доступною. Саме в цьому полягає відмінність між сучасними комп'ютерними технологіями та традиційними засобами навчання. Комп'ютерні технології, у тому числі й інтернет-технології, дають можливість розробити й упровадити принципово нові підходи до системи навчання загалом.

При використанні інтернет-технологій форма подання матеріалу обумовлюється головним чином конкретним видом заняття, змістом, а також роллю викладача.

Музично-теоретичні дисципліни – важливий компонент у процесі навчання музики. Об'єктом вивчення таких предметів, як: “Музична література”, “Аналіз музичних творів”, “Історія музики” виступають твори світового музичного мистецтва. Вивчення подібного роду дисциплін вимагає засвоєння великого обсягу інформації, що стосується як самого твору, так і відомостей про композитора, епоху та іншої музичної інформації. Тому підготовка студентів до занять пов'язана з підбором матеріалу, що може займати чимало часу.

На основі вищезазначеного можна стверджувати про тенденцію поширення нових методів навчання, які передбачають взаємодію студента з новими освітніми музичними технологіями. Матеріалом для нових методів навчання виступають так звані мультимедійні освітні ресурси. До цього роду ресурсів належать електронні бібліотеки, енциклопедії, нотні архіви, музичні антології, віртуальні музеї (у тому числі музеї музичних інструментів), каталоги навчальних музичних програм, електронні посібники.

У процесі навчання за допомогою музичних програм перед студентами відкриваються різні можливості, а саме:

- отримання відомостей про зміст, теми занять, необхідних для вивчення дисципліни;
- отримання додаткової інформації з інших ресурсів Інтернету, наприклад, музичних бібліотек, антологій;
- самоперевірка знань (у вигляді тестових завдань);
- консультації з викладачем за допомогою особистого спілкування.

Інформаційно-освітні ресурси на базі інтернет-технологій надають різні форми подання матеріалів, контролю й перевірки знань, взаємодії викладача із студентом. Наведемо приклади деяких з них:

1. Зміст твору.
 2. Супровід прикладами в нотному та аудіо-записі.
 3. Використання додаткових матеріалів (статей, навчальних видань, що публікуються в Інтернеті тощо).
 4. Використання ресурсів нотних бібліотек і музичних антологій в Інтернеті.
 5. Завдання для студентів за темами у формі тесту, аналізу творів.
 6. Форуми для викладачів та студентів, організовані за заданими темами.
- Розробка й упровадження в навчальний процес таких інформаційних комп'ютерних технологій, як Інтернет значно розширює межі навчання, робить його більш ефективним і різноманітним.

Потрібно звернути увагу на методичні можливості засобів інформаційно-комп'ютерних технологій, які зводяться до таких:

- візуалізація знань;
- індивідуалізація, диференціація навчання;
- можливість простежити процес розвитку об'єкта, послідовність виконання операцій (комп'ютерні демонстрації);
- моделювання об'єктів, процесів та явищ;
- розробка і застосування інформаційних баз даних;
- доступ до великого обсягу інформації, поданого в цікавій формі, завдяки використанню засобів мультимедіа;
- розвиток умінь обробляти інформацію при роботі з комп'ютерними каталогами та довідниками;
- можливість самоконтролю;
- можливість тренування та самопідготовки;
- посилення мотивації навчання (за допомогою ігор, засобів мультимедіа);
- формування умінь приймати оптимальне рішення в складній ситуації;
- формування культури навчальної діяльності;
- формування інформаційної культури;
- економія навчального часу.

Безумовно, інформаційно-комунікативні технології мають значні переваги. Однією з найвагоміших є їх інтерактивність, яка забезпечує взає-

модію студента з технічними засобами навчання. Суттєвим є також забезпечення принципу наочності.

За допомогою комп'ютерних технологій успішно вирішуються проблеми співпраці викладача і студента. У викладача з'являється можливість розробити індивідуальну стратегію навчання кожного студента.

Важливим відзначаємо той факт, що у процесі застосування інформаційно-комунікативних технологій реалізується принцип самостійності роботи студента, набуття знань, які ґрунтуються на таких домінантах:

- навчання є активним процесом, спрямованим на здобуття та конструювання власного знання;
- студент з його внутрішніми потребами, мотивами, власним музичним досвідом та індивідуально-психологічними особливостями є суб'єктом навчання;
- роль викладача змінюється відповідно до ролі джерела знань, передавача інформації до ролі інструктора навчання, консультанта, координатора [2, с. 45].

Висновки. Незаперечним фактом є те, що використання інформаційно-комунікативних технологій є однією з інновацій у сфері освіти, спрямованою на забезпечення варіативності навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, створення нових стимулів для їх успішного оволодіння комплексом знань з музики, а також інформаційно-комунікативними засобами.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці комп'ютерних програм, електронних портфоліо для навчання музики в педагогічному коледжі.

Список використаної літератури

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – Москва : Педагогика, 1987. – 264 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Каменева Т. М. Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Каменева Тетяна Миколаївна. – Київ, 2009. – 257 с.
4. Листопад О. В. Інноваційний розвиток освіти й освітні інновації. Понятійно-термінологічний аналіз проблеми / О. В. Листопад // Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні аспекти : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : МакДен, 2011. – С. 43–60.
5. Рижов В. П. Музика як інформаційна система / В. П. Рижов // Музика в інформаційному світі. Наука. Творчість. Педагогіка : зб. наук. статей. – Ростов-на-Дону : Вид-во Ростовської державної консерваторії ім. С. В. Рахманінова, 2003. – С. 79–101.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2015.

Полищук Е. В., Шумская В. С. Инновационные методики в обучении музыке студентов педагогического колледжа

В статье сосредоточено внимание отдельным аспектам использования методики информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения музыке студентов педагогического колледжа. Отмечается, когда использование новых информа-

ционных технологий в учебно-воспитательном процессе иницирует процессы развития наглядно-образного и теоретического типов мышления, а также благоприятно воздействует на развитие творческого, интеллектуального потенциала студентов. Возможности информационных технологий повышают эффективность обучения музыки.

Развитие компьютерных технологий в музыке перспективно, актуально и объективно необходимо. Новые технические возможности с большими учебными ресурсами принципиально воздействуют на организацию учебного процесса, увеличивают его возможности.

Акцентируется на преимуществах информационно-компьютерных технологий, их методических особенностях. Выделяются педагогические цели, их виды и методические возможности средств информационно-компьютерных технологий.

Ключевые слова: *студенты, процесс обучения музыки, информационно-компьютерные технологии, педагогические технологии, научно-воспитательный процесс, информация.*

Polishchuk O., Shums'ka V. Innovative Techniques in Teaching Music Students of Pedagogical College

The article focuses on some aspects of application of the methodology of information and communication technologies in teaching music for students of pedagogical college. The attention is focused on the advantages of Information – Computer technologies and their methodical peculiarities. Pedagogical objectives, their types and methodical potential of means of Information – Computer technologies are defined.

Musical computer technologies started a fundamentally new stage of technical reproduction of music products in printing notes, computer arrangement, genres of applied music, in recording equipment, in high quality opportunities of reproducing apparatus, in the concerts, the sound design and broadcasting.

The purpose of modern education is optimization of traditional methods of teaching music and use of modern means of information technologies. Modern computer telecommunications provide a wide variety of educational information, simplify its search and make more accessible. This is the difference between modern computer technologies and traditional means of teaching. Computer technologies, including Internet technologies, allow the development of innovative approaches to the education system as a whole.

Implementation into the learning processes such information technology as the Internet, greatly expands the boundaries of education, making it more efficient and diversified.

Information and communication technologies have significant advantages. One of the most important ones is interactivity that provides the students' interaction with technical facilities. The principle of visual aids is also essential.

The problem of cooperation between a teacher and a student are successfully solved with the help of computer technologies. The teacher obtains an opportunity to develop individual learning strategies of each student.

In the process of application of information and communication technologies the principle of students' self-works is successfully implemented.

The undeniable fact is that the use of information – communication technologies is one of the innovations in education to ensure its variability considering the individual students' characteristics, creating new incentives for their successful music mastering as well as the means of information and communication.

Key words: *students, Information – Computer technologies, pedagogical technologies, communication technologies in teaching music, information.*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЛЬЩІ

У статті проаналізовано особливості викладання іноземних мов у Польщі у перехідний період. Розглянуто особливості системи викладання англійської мови у період нестачі професійних викладачів, використання позаштатних працівників та перекваліфікування їх на викладачів іноземної мови. Здійснено порівняння з Україною, яка переживає подібний етап входження у світову спільноту та має завдання підвищення якості навчання іноземних мов.

Ключові слова: іноземна мова, позаштатний працівник, кваліфікація, досвід, контекст.

Динамічний розвиток міжнародних відносин та глобалізація визначають пріоритетність знань іноземної мови спеціалістом поряд із професійними знаннями та соціальними навичками. Україна перебуває на новому етапі розвитку відносин із країнами ЄС та світу. Перед країною стоїть надзвичайно важливе та складне завдання – навчитися жити, працювати, давати освіту згідно зі світовими стандартами. Серед країн ЄС є країни, які ще не так давно були у схожому становищі, але на сьогодні вони є повноправними членами Європейської та світової спільноти. Нам є чого навчитися у таких країн. Ми маємо використати їхній досвід і врахувати їх помилки. Серед країн, які нещодавно ввійшли у Європейську спільноту, Польща – країна, близька нам географічно, має схожу історію, тісні зв'язки з Україною, у тому числі в навчальних програмах та обміні студентами.

Українські науковці вже деякий час цікавляться професійною освітою у Польщі. Особливість професійно-педагогічної підготовки вчителів у Польщі висвітлював А. Василюк, тенденціями децентралізації займалася Л. Гриневич, питання системи професійної підготовки соціального педагога в сучасній Польщі розглядав С. Когут, проблеми професійної підготовки інженерів-педагогів вивчав Є. Нероба. І. Шемпрух цікавився тенденціями розвитку педагогічної освіти. Стандарти освіти та підготовки вчителів досліджували такі польські вчені, як А. Вілкомірська, Т. Дмоховські, А. Зелінська, А. Косинська. Що стосується підготовки вчителів іноземної мови, то нею займаються такі польські вчені, як Г. Коморовська, Г. Матез, І. Страхановська. На цьому питанні також зосереджуються українські вчені Н. Авшенюк, О. Герасимова, І. Закір'янова, Н. Молодиченко та ін.

Мета статті – дослідити особливості викладання іноземної мови у навчальних закладах Польщі, починаючи з етапу зміни напрямку розвитку країни, а також виявити фактори, які відрізняють польську систему навчання іноземної мови від української, проаналізувати, як підготовка викладачів впливає на рівень викладання іноземних мов.

У кінці двадцятого століття напрям розвитку країн соціалістичного табору змінився у бік світової спільноти, і одразу Польща почала відчувати нестачу вчителів іноземних мов. Причиною був той факт, що до 1990 р. не більше 20% тих, хто навчався у середніх школах, мали у програмі навчання іноземну мову, окрім російської. 4000 вчителів західних іноземних мов, здавалося, були достатньою кількістю для обслуговування середніх загальноосвітніх шкіл, які пропонували чотирьохрічний курс навчання іноземної мови загальною кількістю 400 годин.

Що стосується навчання англійської мови, то 1600 вчителів, які працювали повний робочий день, забезпечували 8% населення від 15 до 19 років навчанням від 2 до 3 годин на тиждень. Цього було достатньо, бо англійська мова не була частиною навчальної програми для початкових та середніх шкіл. Однак суспільство ситуацію не визнавало задовільною, бо батьки все рівно бажали навчати дітей іноземної мови, тільки були вимушені робити це на курсах, організованих за їх проханням у школах, або на приватних заняттях попри невисокий рівень життя.

Коли настав час рівних прав для всіх іноземних мов, та навіть заохочувався вільний вибір мови для вивчення, необхідність у викладачах іноземних мов виросла миттєво й у багато разів, і кількість фахівців, необхідних для викладання іноземних мов, наблизилася до цифри викладачів російської. Викладачів англійської потребувалося щонайменше 20 000. Як виявилось, учні хотіли вивчати саме англійську мову як першу іноземну.

У 1990-х рр., коли стало заохочуватися вивчення іноземної мови із раннього віку та у різних типах навчальних закладів, кількість викладачів, необхідних для викладання західних мов, становила 100 тисяч, а для англійської – 70 тисяч.

І тут Польща зіткнулася із проблемою, яка актуальна й у нас. Це проблема некваліфікованих викладачів. Щоб задовольнити запити в кількості викладачів іноземної мови, школи були вимушені використовувати позаштатних співробітників, або навіть педагогів, кваліфікованих у навчанні немовних предметів. Для того, щоб отримати дозвіл на викладання мови ці люди повинні були скласти іспит, організований місцевими освітніми органами управління. (Тут хочеться згадати наших студентів із маленьких сіл, які пояснюють погане знання іноземної мови тим, що заняття з англійської в них часто проводили фахівці з інших предметів).

Пізніше Міністерство освіти почало шукати довгострокове рішення проблеми. Некваліфіковані викладачі повинні були складати вже спеціальний екзамен (Cambridge First Certificate and Advanced Certificate examination), це було умовою для подання заяви на викладання курсу мови у школі в обсягом 280 навчальних годин. Після успішного завершення курсу, який було організовано педагогічними коледжами або місцевими освітніми органами, вони отримували кваліфікацію для викладання у початкових та середніх школах. Рівень кваліфікації, який надавався викладачам, залежав від якості володіння мовою та академічними досягненнями. Початок роботи такого курсу був представлений Міністерством освіти у 1992 р.

Загальна кількість 280 годин була поділена на 140 годин консультацій та 140 годин самостійної роботи, навчання та роботи над проектами. Розробку конкретної та детальної програми було доручено університетам.

Курс включав чотири компоненти:

- вивчення практичної та теоретичної граматики, 20 навчальних годин самостійної роботи;
- вивчення історії та культури англійськомовних країн, 20 годин практичних занять, 20 годин самостійної роботи;
- вивчення елементів психології та освітніх наук, 20 годин практичних занять та 20 годин самостійної роботи та роботи над проектами;
- вивчення методики викладання англійської мови, 80 годин практичних занять та 80 годин самостійної роботи та роботи над проектами.

Звичайно, були побоювання, що курси для некваліфікованих викладачів, зайнятих у навчальному процесі, можуть бути використані тими, хто вирішив вступити до шкільної системи у пошуках швидкого способу отримання кваліфікації, а потім перейти у приватний сектор. Але виходу не було.

Визначено такі цілі курсів:

- навчати слухачів розумінню принципів людської комунікації та вербальної/невербальної взаємодії;
- знайомити слухачів з основними концепціями та теоріями викладання та навчання мови, а також з альтернативними підходами до викладання;
- забезпечити оволодіння слухачами діапазоном навичок та технологій, які можуть бути успішно втілені в аудиторіях початкових та середніх шкіл;
- допомогти слухачам створити свій власний стиль викладання та спілкування, беручи до уваги особистісні сильні та слабкі психологічні та педагогічні сторони;
- дати можливість слухачам приймати рішення, які саме навички є необхідними та які саме дії є доречними в різних ситуаціях, що виникають в аудиторії;
- допомогти слухачам оцінювати, відбирати, розробляти, адаптувати та використовувати навчальний матеріал та ресурси якнайкраще;
- допомогти слухачам розвинути здібність аналізувати, оцінювати та покращувати їх методи навчання через зворотній зв'язок, а також через вибір інструментарію та технологій, який вони самі винайдуть у результаті спостережень, самооцінювання та оцінювання студентів;
- заохочувати слухачів до читання додаткової професійної літератури в області навчання іноземних мов та до застосування отриманих знань на практиці;
- допомогти слухачам розробити власні плани для забезпечення безперервного професійного розвитку “крізь життя”.

Зміст програми було зорієнтовано на досягнення цих цілей. Слухаці курсів повинні:

- знати та розуміти головні поняття та методи викладання англійської як іноземної мови, тобто поняття комунікації, взаємодії, процесів викладання та навчання, причини успіху та невдачі у викладанні та у навчанні;

- знати та розуміти потреби тих, хто навчається, засоби планування курсу, типи планів та розкладів, принципи вибору матеріалу та планування занять;
- розуміти різноманіття звичайних і альтернативних методів навчання, вимови, правопису, словникового запасу, структури мови;
- володіти засобами розвитку у студента всіх чотирьох мовних навичок;
- знати та розуміти особливості викладання в різноманітти контекстів та умов (дуже великі аудиторії, групи зі змішаними здібностями, дуже юні учні, перші заняття, позапланові заняття тощо);
- мати необхідні навички зворотнього зв'язку, спостережень, самооцінювання та оцінювання.

Акцентуючи увагу на тому, що ці цілі та зміст програми стосувалися курсу однорічної підготовки непрофесійних викладачів, які тільки після цих курсів робили спробу залишитися у системі освіти на період в один рік, хочеться сказати, що у далекі дев'яності роки польська система викладання іноземних мов зробила величезний крок уперед до європейських стандартів.

У 1990-х рр. встановлено також паралельну систему підготовки вчителів у коледжах з метою задовольнити потребу в нових викладачах. Коледжі пропонували трьохрічний курс з 24 годинами на тиждень викладання іноземної мови в іншомовному оточенні, при цьому 60% часу виділялося формуванню практичних мовних навичок, 20% приділялося стислому курсу лінгвістики та літератури.

На сьогодні відповідно до державного стандарту викладач англійської мови в Польщі повинен володіти навичками та знаннями у таких сферах педагогічної діяльності:

- у своїй спеціальності – щоб бути компетентним, безперервно поглиблювати свої знання;
- у психології та педагогіці – для виконання виховної роботи, розвитку учнів, можливості індивідуального підходу до учнів, грамотної організації навчального процесу, організації сприятливого середовища для навчання, співпраці із учнями та батьками;
- у загальних навчальних предметах – для проведення цікавих занять, підтримки зацікавленості учнів, надання їм нової інформації, правильного підбору матеріалу;
- в інформаційних технологіях – для використання технічних засобів на заняттях, можливості спілкуватися із молоддю на сучасному рівні, можливості використання нових джерел інформації та зв'язку;
- у ще одній іноземній мові на рівні B2 – згідно із Європейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити такі **висновки**. В умовах інтеграції країни у світову спільноту вимоги до знань іноземної мови дуже зросли. Значною мірою успіх у навчанні належить викладачам. Польська система викладання іноземних мов, особливо починаючи із 1990 р., є прикладом перебудови системи на таку, що сприяє комунікації, взаємодії, ви-

користанню різних методик і накопиченню знань із різних сфер життя. Такий підхід до навчання мов виник у скрутний для країни час, коли система потребувала вирішення проблеми з метою корінної зміни напряму розвитку країни та її вступу у світову спільноту. Україна знаходиться у схожій ситуації і може використати досвід Польщі у своїй системі освіти.

Список використаної літератури

1. Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych* / H. Komorowska. – Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2002. – 134 s.
2. Regulation of the Minister for National Education of December 1st 2004 on the achievement of levels of professional advancement by teachers // *Dziennik Ustaw Official Journal of Laws*. – 2004. – № 260. – item 2593.
3. *Schooling for Tomorrow*. In: *What schools for the future*. – Paris : OECD, 2001. – P. 77–98.
4. Rokita J. *Portfolios in Language Teacher Education*. *Studies in Teacher Education* / J. Rokita. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005. – S. 26–33.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2015.

Поникаровская С. В. Особенности преподавания иностранных языков в Польше

В статье проанализированы особенности преподавания иностранных языков в Польше в переходный период. Рассмотрены особенности системы преподавания в период нехватки профессиональных преподавателей, использования внештатных преподавателей и переквалификации их на преподавателей иностранного языка. Проведено сравнение с Украиной, которая переживает аналогичный этап вхождения в мировое сообщество и ставит перед собой задачу повышения качества обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *иностраннный язык, внештатный работник, квалификация, опыт, контекст.*

Ponikarovs'ka S. Features of Teaching of Foreign Languages in Poland

Dynamic development of international relations and globalization put knowledge of foreign languages among the most important requirements along with professional knowledge and social skills. Ukraine is now at the new stage of developing relations with EU countries and the world. Among the countries that have entered the European Community quite recently is Poland, the country which is close to Ukraine geographically, has a similar history and strong links with Ukraine. We can use its experience to our best.

When Poland entered the period of equal rights for all foreign languages the need for foreign language teachers increased immediately and by many times. And here Poland faced the problem, which is still topical for Ukraine – the problem of unqualified teachers. In order to meet the demand in the number of foreign language teachers the schools had to recruit freelance teachers or even teachers qualified for subjects other than languages. Later the Ministry of Education started to look for the regular solution of this problem and since then the unqualified teachers have had to pass the special exam (Cambridge First Certificate and Advanced Certificate examination), giving them the possibility to apply for the job for one year.

Today, according to the state standard, the teacher of English in Poland has to possess the following skills and knowledge in various fields of pedagogical activity: in his specialty, in psychology and pedagogical science, in general subjects, in information technologies, in one more foreign language according to European recommendations in language education. Such approach to learning languages came to life at the moment when the system required solution of the task to change the direction of development fundamentally in order enter the world community. Ukraine is in the same situation now and can use the experience of Poland in its system of education.

Key words: *foreign language, freelance, qualification, experience, context.*

УДК 378.016

І. П. РЕПКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто мету, сутність, роль проектної діяльності студента в процесі навчання в педагогічному ВНЗ. Встановлено, що проектування є складником сучасної системи професійної підготовки та основою формування готовності студентів до педагогічної діяльності. Схарактеризовано етапи формування проектної культури майбутнього вчителя. Запропонований підхід можна розглядати як парадигму вибудови майбутнім педагогом власної професійної діяльності щодо проектування та реалізації в освітньому просторі особистісних набутих знань.

Ключові слова: *проектна культура, студент-дослідник, етап виконання роботи, системи професійної підготовки, педагогічна діяльність.*

Школа ХХІ ст. зумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, актуалізації змісту, технологій становлення особистості учня як суб'єкта й проектувальника життя, створення проектно-життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток компетентної, конкурентоспроможної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя й долю своєї країни.

Студент, який готується стати вчителем, повинен бути спроможним діяти в сучасному просторі культур, володіти вмінням проектної діяльності, бути компетентним у оцінюванні перспективних освітніх технологій та мати власну авторську позицію в педагогіці.

Ми схилиємося до думки вчених А. Гіна, А. Нісімчука, С. Сисоєвої й розглядаємо здатність до проектної діяльності як складники загальної професійної компетентності та професійно-педагогічної культури вчителя. Отже, враховуючи цей підхід, ми вважаємо за можливе під професійною компетентністю майбутнього вчителя щодо розробки індивідуальних проектів розуміти інтегративну характеристику фахівця, що включає гіпотетичну й прогностичну здібність руху в освітньому процесі за власною тректорією розвитку відповідно до особистісних можливостей та на основі сучасних знань [2; 4; 8].

Проблему проектної культури як складник професійної компетентності вчителя з кінця ХХ ст. досліджували українські та зарубіжні вчені О. Анісімов, В. Безпалько, І. Бухтіярова, О. Гребеннікова, Ю. Громико, Г. Ільїн, О. Константинова, Н. Матяж, А. Осмоловський, Л. Пироженко, О. Прикот, В. Симоненко, В. Слободчиков, С. Ящук та ін.

Узагальнюючи думку згаданих науковців, зазначимо, що проектна культура вчителя – це сукупність способів інноваційного перетворення педагогічної діяльності на основі прогнозування, планування, конструювання та моделювання освітньовиховних процесів і систем.

Професіоналізм сучасного вчителя визначає рівень його проектно-діяльнісних умінь. Отже, важливо зуміти грамотно змоделювати самостійну проектну діяльність майбутнього вчителя.

Мета статті – схарактеризувати етапи формування проектно-культури майбутнього вчителя в освітньому процесі ВНЗ.

Перед викладачами вищого педагогічного закладу стоїть завдання підготувати вчителя, здатного проектувати освітнє поле, у центрі якого стоїть дитина, а урок є уроком-подією, а, на думку Ш. О. Амонашвілі, уроком – “найважливішою, провідною формою процесу творіння долі дитини” та уроком “самого життя дитини” [1, с. 78].

Таке бачення проблеми змусило викладачів вищої школи до інноваційних пошуків.

Запропонований підхід можна розглядати як парадигму вибудови майбутнім педагогом власної педагогічної діяльності щодо проектування та реалізації в освітньому просторі особистісних набутих знань.

Пропонуємо декілька етапів формування проектно-культури в процесі формування фахівця. На першому мотиваційно-рефлексійному етапі відбувається усвідомлення викладачем і самим студентом цілей та особливостей педагогічної діяльності, створення мікроклімату відносин і спілкування. Це початок освітнього діалогу, який починається з активізації за допомогою педагогічних стимулів мотивів навчання. Із цією метою доцільно на заняттях з педагогіки використовувати яскраві розповіді про дітей, приклади з власного досвіду під час навчання в школі або досвіду відомих педагогів, розповідати про нестандартні педагогічні ситуації в школі, аналізувати власні прогалини в педагогічній роботі, спиратися на власний досвід першокурсників і при цьому акцентувати увагу студентів на практичній вагомості теоретичного навчального матеріалу, який вони засвоюють на лекційно-практичних заняттях.

Слід пам'ятати, що дійсний світ студента – це світ його потреб та інтересів, саме інтерес створює особливе поле почуттів людини, її волі й особистого значення [3]. Отже, потрібно поступово під час проведення занять з педагогіки з елементами ігрових ситуацій педагогічні стимули доповнювати емоційними. Так, семінарське заняття, одним із завдань якого є ознайомлення з педагогічною літературою, варто доповнити виготовленням “рекламного листа” або “рекламного ролику/ролику-презентації”, який би розкривав головну ідею книги. Під час занять, які присвячені обраній професії, освітньому процесу в закладах освіти, контролю за досягненнями учнів або іншим педагогічним процесам, можливе використання дискусій у форматі, коли кожен учасник, його думка сприймаються як унікальне, особливе та враховується під час підбиття підсумку.

Поступово на цьому етапі потрібно переходити до рефлексії. На нашу думку, викладачу доцільно поєднувати колективні, групові та індивідуальні форми роботи. Наприклад, обирати педагогічну книгу для вивчення групою студентів, а під час семінарського заняття доповнювати один одного матеріалами особистого усвідомлення, або вступати в дискусію стосовно педагогічних ідей автора книги. Варто давати групове завдання у ви-

гляді педагогічної “шкільної” ситуації й пропонувати знайти варіанти “виходу” з нею, спираючись на здобуті теоретичні знання з теми. Слід навчати студентів “читати активно” – не переказувати прочитане, а вміти бачити можливість використання елементів у майбутній власній педагогічній діяльності, складаючи таким чином власну “педагогічну скриньку” [5].

Вагомим елементом вивчення курсу педагогіки на цьому етапі є перегляд (нехай навіть у відеозаписах) уроків, виховних занять, інших форм роботи вчителів з дітьми або звернення до власного шкільного досвіду самих учнів з їх подальшим обговоренням.

Групова робота, яку варто використовувати на цьому етапі, має професійний характер, тобто передбачає безпосереднє виконання тих дій, які будуть виконувати студенти у своїй професійній діяльності.

Другий етап визначає основні контури власного індивідуального проекту педагогічної діяльності. Важливо на цьому етапі розглядати теоретичні знання педагогічної науки як основу майбутньої практичної діяльності. Теоретичні знання, засвоєні студентом на лекційних заняттях, повинні мати практичну спрямованість і вільний вибір особистісного самовираження під час співробітництва на практично-семінарських заняттях.

Така попередня робота, на наш погляд, забезпечить перехід від рефлексивної орієнтації до формування цілісного фундаменту “Я-педагог”.

Викладач повинен не допустити стихійності цього процесу й надати самостійній роботі студентів пошукового спрямування.

Ця робота є індивідуальною з елементами проектування і спочатку має наочно-малюнковий характер у вигляді опису педагогічної проблеми висловами з наукової літератури чи опису фрагментів з досвіду педагогів. Поступово така індивідуальна творча робота ускладнюється елементами абстрагування, набуває проблемного прогностичного характеру [3].

На перших етапах студент виконує проектну роботу в умовах вільного вибору ідеї та діяльності на її реалізацію, але спланована робота педагога перетворює її на співробітництво й потім тісну взаємозлагоджену діяльність студента та викладача – керівника проектної роботи [7].

Головним питанням стає співвідношення діяльності вчителя й студента. При цьому наголошуємо на тому, що особистісне бачення вирішення проблеми студентом не повинно бути підпорядковане задуму викладача.

З моменту початку роботи над проектом цей процес повинен набути характеру співробітництва, коли динамічна творча діяльність студента на певному етапі роботи над власним педагогічним проектом “зустрічається” з висококваліфікованою діяльністю викладача на рівних і набуває характеру творчого взаєморозуміння, взаємодоповнення [6].

На цьому етапі потрібні емоційні стимули, колективне обговорення на заняттях з педагогіки виконаних проектів: схвалення знахідок дослідника колективом, роздуми над почутим, зіткнення думок, робота на рівних, рефлексія та самоаналіз. Усе це доповнюється ознайомленням з досвідом авторських шкіл, сучасними педагогічними технологіями, передовим педагогічним досвідом.

Результатом такої роботи над проектом стане наукова робота (стаття, науковий виступ, тези), написана спочатку в співавторстві, а потім і самостійно студентом-дослідником.

На третьому етапі процесу підготовки майбутнього фахівця відбувається самовираження дослідника, вибір власного методу, проектування власної педагогічної технології. Звичайно, проект студента, майбутнього педагога, це найчастіше “відкриття заново”.

Особливістю дослідної роботи на цьому етапі є те, що вона є самостійною і за тривалістю, і за темпом виконання. Кожен студент особисто визначає строки виконання роботи, викладач лише пропонує кінцеві орієнтовні терміни виконання частин роботи. Іншими словами, студент самостійно обирає власну тректорію руху до кінцевої мети.

Спільна робота над проектом студента-дослідника, керівника роботи, рецензента— це діалог в освітньому творчому просторі, у який варто включати всю групу студентів [6]. Саме груповий пошук дає можливість побачити педагогічну проблему як багатовекторну й усвідомити, що обрана тобою для проекту педагогічна проблема має багато спільного з проблемами, які окреслені для пошуку іншими членами академічної групи. Таким чином, у студентів зароджуються особистій дієві знання та розуміння глибини проблемного пошуку.

Напрямами роботи на цьому етапі є більш глибоке та усвідомлене розуміння ідеї проекту, засвоєння таких понять у педагогіці, як концепція, система, структура, проектування, експеримент тощо.

Студент уже спроможний структурувати наукову роботу, довести актуальність обраної проблеми, структурувати опрацьований матеріал, схарактеризувати послідовність і зміст проведення експериментальної роботи, спрогнозувати результати. Спільно з керівником роботи студент-дослідник окреслює коло педагогічних понять, якими буде оперувати в роботі, розробляє науковий апарат теми (об’єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза дослідження), визначає практичну значущість роботи та перспективи апробації.

Слід зазначити, що не викликає труднощів у студентів формувальний етап проведення педагогічного експерименту, якщо план підготовки майбутнього вчителя передбачає достатню кількість варіантів педагогічної практики, налагоджений тісний взаємозв’язок викладачів педагогіки ВНЗ з учителями базових закладів освіти, де проходять практику студенти та отримують постійну допомогу з боку вчителів шкіл та методистів практики від ВНЗ.

Позитивно впливає на формування у студентів фахових умінь майбутньої діяльності й проведення практичних занять з педагогіки у вигляді інсценування фрагментів різноманітних форм виховної та навчальної роботи, написання (спочатку колективно, а потім індивідуально) конспектів фрагментів або цілісних уроків, виховних занять і захист їх у вигляді “ярмарку педагогічних ідей”. Майбутні вчителі таким чином, з одного боку, вчаться зберігати свою “Я-концепцію” педагога, збагачують свою позицію, самостверджуються, з іншого – вчаться самоаналізувати, самооцінювати свою роботу [4].

Складність на цьому етапі роботи над проектом викликає вміння студента на основі опрацьованого теоретичного матеріалу визначити критерії (показники) рівня сформованості того чи іншого педагогічного явища. Важким питанням є й узагальнення матеріалу параграфу, розділу, всієї роботи та написання висновків. Ця робота потребує допомоги керівника та викладача педагогіки.

Так, під час семінарських занять з педагогіки колективно аналізують актуальність і спроможність запропонованого проекту в контексті сучасних психолого-педагогічних та методичних проблем освітнього процесу, виявляють авторську позицію та індивідуальну неповторність проекту. Не слід забувати, що кожен проект несе відбиток особистої суб'єктності, свій погляд на світ, своє бачення шляхів розкриття зазначеної теми, вирішення окресленої проблеми, а отже, і свої авторські “неправильності”, які часто мають дискусійний характер.

Схарактеризований підхід до виконання проектної роботи є виправданим, результат – високі оцінки, що отримують студенти під час захисту.

Отже, проектна діяльність поєднує в собі освітні можливості як дослідження, так і експерименту. Для викладача основним завданням проектної діяльності є отримання позитивних змін у студентів-дослідників (нові знання, уміння, навички, ставлення). Для студентів – самостійність реалізації педагогічного проекту. Це зумовлює проектування як складник сучасної системи професійної підготовки та основу формування готовності студентів до педагогічної діяльності.

Подальшого вивчення потребує вивчення особливостей взаємозв'язку викладача та студента в процесі виконання проектної роботи.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : Кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Киев : Освита, 1991. – 110 с.
2. Гін А. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність : посіб. вчит. / А. О. Гін. – 2-ге вид., доп. – Луганськ : Резников В. С., 2007. – 275 с.
3. Константинова О. Навчання із задоволенням (Метод проектів при вивченні іноземних мов як засіб розвитку творчої особистості) / О. Константинова // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнтований збірник. – Київ, 2003. – С. 248–257.
4. Нісімчук А. Педагогічна технологія : підручник для підготов. спеціалістів / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк. – Київ : Четверта хвиля, 2003. – 222 с.
5. Соловейчик С. Учение без исключения / С. Соловейчик // Юность. – 1985. – № 9. – С. 107–112.
6. Осмолівський А. Від навчального проекту до соціальної самореалізації особистості / А. Осмолівський, Л. Василенко // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 34–37.
7. Пироженко Л. Метод проектів / Л. В. Пироженко // Енциклопедія освіти ; АПН України ; головний ред. В. Г. Кремень / Лідія Пироженко. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 487–488.
8. Сисоєва С. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4 (49). – С. 60–66.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2015.

Репко И. П. Формирование проектной культуры будущего педагога

В статье раскрывается цель, сущность, роль проектной деятельности студента в процессе обучения в педагогическом вузе. Установлено, что проектирование является составляющей современной системы профессиональной подготовки и основой формирования готовности студентов к педагогической деятельности. Охарактеризованы этапы формирования проектной культуры будущего учителя. Предложенный подход можно рассматривать как парадигму построения будущим педагогом собственной профессиональной деятельности по проектированию и реализации в образовательном пространстве лично полученных знаний.

Ключевые слова: проектная культура, студент-исследователь, этап выполнения работы, система профессиональной подготовки, педагогическая деятельность.

Repko I. The Formation of Project Culture of Future Teachers

The article discusses the purpose, thenature, the role of the project activities of the student in the learning process in a pedagogical University.

The study established that the design is part of modern system of professional training and the basis of formation of readiness of students to teaching.

The author outlined and characterizat on stages of formation of design culture of a future teacher.

The first motivation al-reflexia stage the awareness of the teacher and the student's own goals and features of pedagogical activity, the creation of a microclimate relationships and communication. This is the beginning of educational dialogue, which begins with there vitalization with the help of pedagogical incentives and motives of learning.

Gradually at this stage you should move the to reflection. In our opinion, the teacher is useful to combine collective, group and individual forms of work.

The second stage determines the basic contours of their own individual project teaching. It is important at this stage to consider theoretical knowledge of pedagogy as the basis for future practical activities. This work is individual with elements of design and at first has a clearly-shaped characteras a description of the pedagogical problem statements from the scientific literature or descriptions of fragments of experience of teachers. Gradually this individual creative work is complicated elements of abstraction, becomes problematic prognostic character.

Thus we emphasize that personal vision of solving the problems a student should not be subordinated to the intention of the teacher.

At the III stage of the process of preparation of future specialists is the expression of the researcher, the choice of a native method, design their own educational technology.

Feature development work at this stage is that it is independent, at the duration and pace of implementation. In other words, the students elects their own trajectory of movement towards the end goal.

Areas of work at this stage is deep and more conscious understanding of project ideas, the assimilation of these concepts in pedagogy as a concept, system, structure, design, experiment and so on.

It should not be forgotten that each project bears the imprint of personal subjectivity, their view of the world, his vision of how disclosure of this topic, solve a specific problem, and therefore its author's "infidelity", which often are controversial.

Proposed approach can be viewed as a paradigm of formation of future teacher's professional activities on the design and implementation in the educational space of personal knowledge.

Key words: design culture, student-researcherthe, executionphase of the work, the system of professional training, pedagogical activity.

УДК 378:[371.134/311:37.064.2]

Т. С. РОЗУМНА

кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто інтерактивну взаємодію як складову процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови; зауважено на особливостях процесу підготовки саме учителів іноземної мови, де викладач та студенти є повноправними партнерами, їх ставлення один до одного у процесі комунікації має яскраво виражений суб'єкт-суб'єктний характер. Використання саме інтерактивної взаємодії на основі діалогу, побудованої на засадах співпраці, сприяє інтелектуальній активності суб'єктів навчання, створенню умов для конкуренції та кооперації їхніх зусиль.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель іноземної мови, інтерактивна взаємодія.

На сучасному етапі розвитку держави система підготовки вчителів іноземної мови переживає період реформування, що зумовлено не лише перебудовою системи освіти України загалом, а й концептуальними змінами у теорії та методиці викладання іноземної мови. Головною метою підготовки майбутніх учителів іноземної мови є формування активної, творчої особистості, яка глибоко знає свій предмет, володіє різними навчальними технологіями, має психолого-педагогічну підготовку та прагне до творчості. Науково-теоретичні проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів розкрито в працях О. Абдуліної, Є. Барбіної, Н. Волкової, В. Ільїна, В. Гриньової, Н. Кузьміної, І. Огороднікова, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, О. Щербакова та ін. Питання про інтерактивну взаємодію, її суть, форми, методи й умови її формування розглядають Б. Бадмаєв, С. Кашлев, Д. Кавтарадзе, М. Кларін, В. Мартинюк, А. Панфілова, Л. Пироженко, О. Пехота, О. Пометун, В. Терещенко, П. Щербань та ін.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі та узагальненні особливостей підготовки вчителів іноземної мови та важливості використання саме інтерактивної взаємодії у її процесі

У сучасній науці термін “професійна підготовка” пов'язаний з професійним навчанням та відображає процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які необхідні для самостійної професійної діяльності. Однак підготовка до професійної діяльності не може обмежуватися лише оволодінням процесуальної сторони професійної діяльності. Необхідна також цілеспрямована діяльність з формування та розвитку професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективність обраної діяльності. Тобто, професійна підготовка студентів – це цілісна педагогічна система, функціонування якої припускає створення умов для розвитку особистості майбутнього педагога на засадах оволодіння необхідними для педагогічної ді-

яльності знаннями, уміннями та навичками, розвиток професійних і особистісних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

Професійну підготовку майбутніх учителів розглядають як складну динамічну систему, якій притаманні такі функції:

- освітня функція передбачає не лише передачу знань, а й навчає самостійно їх здобувати, формує та розвиває вміння та навички, стимулює потребу в навчанні;

- виховна функція сприяє формуванню й розвитку позитивних мотивів до виховної діяльності, допомагає вирішувати складні ситуації, опанувати педагогічну майстерність, формувати особистісні риси, які сприяють виконанню завдань вихователя;

- наукова функція сприяє проведенню наукових досліджень фахівцем. Але вчитель, на думку студентів, виступає як виконавець, а не генератор наукових ідей, тому майбутні вчителі не приділяють увагу цій функції;

- організаційна функція передбачає вміння вчителя організувати заняття та самостійне навчання, стимулювати, контролювати, оцінювати роботу учнів.

Усі функції виявляються в єдності, хоча певна функція може домінувати в тій або іншій ситуації.

Необхідно зауважити, що педагогічна діяльність є багатогранною і має професійну специфіку та особливості відповідно до ступеня комунікативності. Так, процес підготовки вчителів іноземної мови має специфічні особливості, які полягають, насамперед, у тому, що в навчальній ситуації іноземна мова є одночасно об'єктом вивчення, засобом навчання та засобом спілкування між викладачем і студентами. У цій ситуації ефективність пізнавальної діяльності студента залежить від умов організації навчального процесу. Необхідно зауважити, що у процесі навчання іноземної мови предметом педагогічної діяльності є не знання студентів, а формування умінь спілкування іноземною мовою, тобто процес взаємодії студента з об'єктом пізнання. Наступною особливістю навчання іноземної мови є те, що викладач та студенти є повноправними партнерами, їх ставлення один до одного у процесі комунікації має яскраво виражений суб'єкт-суб'єктний характер. При цьому викладачу іноземної мови необхідно враховувати різні форми спілкування мовленнєвого середовища, які створюють на занятті за допомогою різних форм роботи. На заняттях з іноземної мови повинна панувати атмосфера сприятливого психологічного клімату, атмосфера демократичних відносин адже заняття з іноземної мови це насамперед заняття спілкування, де студенти засвоюють техніку спілкування, оволодіють мовленнєвим етикетом, стратегією та тактикою діалогічного та групового спілкування, вчать вирішувати різні комунікативні завдання.

У контексті нашого дослідження доцільно звернути увагу на інтерактивну модель навчання. У сучасній педагогіці серед основних моделей навчання та виховання Є. Голант виділяє пасивну, активну та інтерактивну моделі [1].

Особливостями пасивної моделі є те, що учень виступає в ролі “об’єкта” навчання, повинен засвоїти та відтворити матеріал, наданий йому вчителем, лекцією, текстом підручника чи навчального посібника – джерелами знань. До відповідних методів навчання належать ті, за яких учні лише слухають і дивляться (лекція-монолог, пояснення, читання, демонстрація та відтворювальне опитування студентів). Учні, як правило, не спілкуються між собою і не виконують творчих завдань.

Активна модель навчання передбачає застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів, які виступають “суб’єктом” навчання, виконують творчі завдання, вступають у діалог з учителем. Основні методи: діалог учасників навчального процесу, самостійна робота, проблемні та творчі завдання, що розвивають творче мислення.

Інтерактивна модель навчання передбачає спеціальну організацію пізнавальної діяльності учнів і має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Учитель в інтерактивному навчанні є не лише носієм інформації та певної суми знань, а й виконує роль фасилітатора, проектувальника та консультанта.

Крім того, інтерактивна модель навчання передбачає організацію та розвиток такого спілкування, що призводить до взаєморозуміння, взаємодії, колегіального вирішення загальних, але важливих для кожного учасника завдань. Її суть полягає в діалогових формах процесу пізнання, орієнтації на мобілізацію пізнавальних сил і прагнень учнів, посилення мотивації до навчання, пробудження самостійного інтересу до пізнання, становлення власних засобів діяльності, у розвитку вмінь концентруватися на творчому процесі й одержувати від нього задоволення.

Інтерактивний процес характеризується високою інтенсивністю комунікації, спілкування, обміном діяльністю, зміною та різноманітністю видів діяльності, процесуальністю (зміною станів учасників), цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності, взаємодії. В інтерактивній моделі навчання стає актуальною вимога постійного зв’язку з життям. Зв’язок між соціальним простором уроку та життям передусім здійснює вчитель, оскільки учні через недостатній соціальний досвід ще не готові до перенесення знань, які вони отримують у школі, на позанавчальну сферу й це більш за все помітно саме на уроках гуманітарного циклу, де під час дискусії можна відчутти причетність до чинних подій.

Інтерактив (взаємодія) виключає домінування однієї особистості над іншою, однієї думки над іншою; у ході інтерактивного навчання студенти вчать критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин та інформації, приймати продумані рішення, дискутувати, що є основою ефективного процесу навчання іноземної мови.

Інтерактивна взаємодія є процесом спільної діяльності педагога та учнів, атрибутами якого є просторова й часова присутність учасників, що створює можливість особистісного контакту між ними; наявність спільної

мети, передбаченого результату діяльності, що відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб кожного; планування, контроль, корекцію і координацію дій; поділ єдиного процесу співробітництва, спільної діяльності між учасниками; виникнення міжособистісних відносин. Інтерактивна взаємодія – інтенсивна комунікативна діяльність суб'єктів педагогічного процесу, різноманітність і зміна видів та форм, засобів діяльності [2].

На нашу думку, інтерактивна взаємодія є таким типом суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі діалогу вчителя з учнями та учнів між собою, що побудована на засадах співпраці, припускає унікальність суб'єктів та їхню принципову рівність, варіативність точок зору кожного суб'єкта на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію точок зору іншими суб'єктами.

У свою чергу, Д. Махотін стверджує, що інтерактивна взаємодія сприяє інтелектуальній активності суб'єктів навчання, створенню умов для конкуренції та кооперації їхніх зусиль; крім того, діє такий психологічний феномен, як зараження, і будь-яка думка партнера здатна мимовільно викликати власну реакцію з цього питання [3].

На думку Н. Назарова, інтерактивна взаємодія – процес, який сприяє виникненню особистісного досвіду студентів, розуміння ними необхідності планування та корекції характеру зв'язку зі світом у різних аспектах [4]. В інтерактивній взаємодії активність студента найбільше проявляється і зростає в ситуаціях рефлексії самого себе й аналізу ситуацій. Рефлексія не лише сприяє розумінню власної поведінки, а й допомагає процесу самовдосконалення.

Учений особливо підкреслює існування ціннісного потенціалу інтерактивної взаємодії, завдяки якому стихійно, отже, неусвідомлено, під впливом обставин студенти декларують власні ціннісні установки. Згодом, при зіткненні з іншими ціннісними установками, виникає ситуація відстоювання, уточнення чи зміни власних цінностей, їх перегляд, а часто й відмови від існуючих позицій. Інтерактивна взаємодія при цьому вирішує делікатну проблему впливу на внутрішній світ людини. Вона є унікальною в цьому значенні, оскільки орієнтована на хвилювання людини, які зумовлюють її подальші дії. Таким чином, інтерактивну взаємодію можна розглядати джерелом ціннісного самовизначення студентів, оскільки вона сприяє розумінню ними власних потреб.

Сама структура та зміст інтерактивної взаємодії студентів припускає здійснення ними переговорного процесу, у ході якого й наявна актуалізація їхніх ціннісних орієнтацій. Одночасно з реалізацією ціннісного потенціалу інтерактивної взаємодії здійснюється навчання студентів висловлювати власні думки, обґрунтовувати пропозиції, переконувати своїх однолітків у необхідності певних дій, вибору стратегій спілкування для вдалого ведення переговорів.

Аналіз наукової літератури (С. Кашлев, В. Назарова, Л. Павлова) свідчить, що умовами організації інтерактивного взаємодії є:

- позитивні стосунки між викладачем та студентами;
- демократичний стиль навчання;
- співпраця у процесі заняття між викладачем та студентами, студентів між собою;
- опір на особистісний досвід студентів, включення до навчального процесу яскравих прикладів і фактів;
- різноманітні форми й методи подання інформації, форми діяльності студентів, їх регулярна зміна;
- включення внутрішньої та зовнішньої мотивації діяльності, а також взаємомотивація студентів.

Висновки. Отже, застосування інтерактивного взаємодії у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови надає студенту досвід активного засвоєння навчального змісту у взаємодії з навчальним середовищем; розвиток особистісної рефлексії; опанування нового досвіду взаємодії; розвиток толерантності та творчого мислення; можливість самовдосконалення. Крім того, застосування цього режиму надає навчальній групі можливості розвивати уміння та навички спілкування та взаємодії в малій групі, формувати ціннісно-орієнтаційної єдності у групі, заохочувати до гнучкої зміни соціальних ролей відповідно до ситуації, приймати моральні норми і правила спільної діяльності.

Список використаної літератури

1. Голант Е. Я. К теории методов обучения в советской школ / Е. Я. Голант // Сов. Педагогика. – 1956. – № 11. – С. 90–98.
2. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Москва : Наука, 1997. – 223 с.
3. Махотин Д. А. Интерактивное обучение на уроках экономики [Электронный ресурс] / Д. А. Махотин. – Режим доступа: <http://som.fio.ru/getblob.asp?id=10017463>.
4. Назаров Н. В. Ценностный потенциал интерактивного взаимодействия студентов / Н. В. Назаров // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2. – С. 243–247.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2015.

Розумная Т. С. Интерактивное взаимодействие как составляющая процесса подготовки будущих учителей иностранного языка

В статье рассматривается интерактивное взаимодействие как составляющая процесса подготовки будущих учителей иностранного языка; обращается внимание на особенности процесса подготовки именно учителей иностранного языка, где преподаватель и студенты являются полноправными партнерами, их отношение к друг другу в процессе коммуникации имеет ярко выраженный субъект-субъектный характер. Использование именно интерактивного взаимодействия на основе диалога, построенного на сотрудничестве, способствует интеллектуальной активности субъектов обучения, созданию условий для конкуренции и кооперации их усилий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель иностранного языка, интерактивное взаимодействие.

Rozumna T. Interaction as a Constituent of the Process of Training of Future Teachers of Foreign Language

In the article the author examines interaction as a constituent of the process of training of future teachers of foreign language, pays attention to the peculiarities of the process of training of teachers of foreign language where a teacher and students are

competent partners, their attitude toward each other in the process of communication has the brightly expressed subject-subject character. It is necessary to take into account that teacher of foreign language has to use different forms of work to create favourable psychological climate that in its turn help to develop communication skills of students. In an educational situation a foreign language is simultaneously an object of study, means of study and means of intercourse between a teacher and students. In this situation efficiency of cognitive activity of a student depends on the terms of organization of educational process.

The meaning of interaction for a future teachers' personal fulfillment is very important. It is based on the dialogue between teacher and students and students between themselves, on principles of collaboration and equality of different points, understanding and active interpretation of all points of view no matter whose are they (teacher's or students'). Taking everything into account, usage of interaction in the process of training of future teachers of foreign language gives a student experience of the active mastering of educational maintenance in cooperating with an educational environment; development of personal reflection; capture new experience of cooperation; development of tolerance and creative thinking; possibility of self-perfection. In addition, usage of interaction in the process of training gives an educational group the possibility to develop ability and skills of intercourse and cooperation in a small group, to form unity of values in a group, to encourage to the flexible change of social roles depending on a situation, to accept moral norms and rules of joint activity.

Key words: *professional training, future teacher of foreign language, interaction.*

УДК 378.147

Н. В. САЄНКО

доктор педагогічних наук, доцент
Інститут соціально-педагогічного та корекційної освіти

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

У статті проаналізовано основні джерела формування світоглядної культури майбутніх інженерів. Визначено знання і уміння, якими має володіти фахівець із стійкою світоглядною позицією, а також напрями формування світоглядної культури студентів у процесі засвоєння інтегрованих знань про світ, людину й суспільство. Підкреслено значущість розвитку етичних переконань як основного регулятора соціальної поведінки особистості.

Ключові слова: світоглядна культура, майбутній інженер, знання й уміння, етичні переконання.

– Формування світогляду майбутнього фахівця починається з осмислення поняття “світогляд”, яке розглядається як цілісне уявлення про природу, суспільство, людину, що знаходить відображення в системі цінностей та ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства та здійснює функцію загальної життєвої орієнтації людини у світі. Світоглядна культура – це сукупність джерел і способів пізнання людиною світу, сутності самої себе, засвоєння певних теорій, ідей, які складають духовну основу індивіда. Рівень розвитку світоглядної культури є показником духовності людини й суспільства.

– Аналіз психолого-педагогічних джерел (Р. Арцишевський, В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, Є. Дурманенко, Ю. Мальований, О. Шаповал) свідчить про те, що потреба у світоглядній культурі є однією із фундаментальних духовних потреб особистості, вона виступає внутрішнім джерелом активності, сприяє перетворенню категорій суспільної свідомості в поняття й образи свідомості індивідуальної, виробленню власних переконань.

Проблема формування світоглядної культури на різних вікових етапах розвитку й становлення досить повно відображено в працях Б. Ананьєва, Л. Божович, А. Валлона, Л. Виготського, Г. Залеського, М. Кагана, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського та ін.

Значний внесок у розробку проблеми формування світогляду особистості в останні роки зробили Н. Буринська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Ільченко, Н. Ничкало, В. Паламарчук, М. Ярмаченко та ін. Проте вивчення питань формування світогляду майбутніх інженерів вимагає доопрацювання у зв'язку з загостренням суперечностей технократичного суспільства, посиленням відповідальності інженера за результати своєї діяльності.

Мета статті – проаналізувати основні джерела й визначити напрями формування світоглядної культури майбутніх інженерів у процесі засвоєння ними інтегрованих знань про світ, людину й суспільство.

Світоглядна культура є фундаментальною, цілісною, універсальною й інтеграційною особистісною характеристикою [8]. Духовним центром у її структурі виступає ціннісне ядро, яке визначає характер світосприйняття і зміст світобачення в життєдіяльності людини, зміцнює її персональні, морально-етичні, естетичні, професійні, етно- й соціокультурні світоглядні орієнтації. На їх основі формується світоглядна позиція, що виявляє зміст поглядів і переконань, соціальних установок і моральних принципів поведінки у світоглядній спрямованості ставлення особистості до суспільства, інших людей і самої себе в процесах пізнавальної, комунікативної та професійної діяльності в соціумі.

Провідна роль у формуванні світоглядної культури майбутніх інженерів, у з'ясуванні складних життєвих проблем, формуванні нових світоглядних орієнтирів і цінностей належить філософії.

Центральне місце у філософських пошуках посідає людина як суб'єкт діяльності, її походження, сутність, призначення і сенс її буття. Крім того, філософія створює методологічне підґрунтя для побудови цілісної картини світу засобами інших дисциплін. Як справедливо відмічають В. Веніков і Я. Шнейберг, “кожна технічна наука містить у собі не лише аналіз конструкцій машин і приладів, інженерні розрахунки, схеми, формулювання законів тощо, але й їх методологічні основи, їх філософське тлумачення, включають і світоглядні проблеми” [5, с. 41]. Таким чином, світоглядна культура формується шляхом: оволодіння *знаннями* про методологію й методи наукового пізнання, загальну історію зарубіжних і українських філософських учень, способи пізнавального освоєння світу; формування *умінь* аналізувати факти і явища суспільного й духовного життя з філософських позицій, обґрунтовувати свою світоглядну позицію.

Іншими елементами духовної культури, що пов'язані із світоглядною позицією особистості, вважаємо *політичну* і *громадянську культуру*, що формуються в процесі вивчення політології, історії, соціології.

Політична культура – частина базової культури майбутнього фахівця, що включає “історичний досвід, пам'ять про соціальні і політичні події, політичні цінності, орієнтації і навички, що безпосередньо впливають на політичну поведінку” [12, с. 71]. Тісно пов'язана з нею громадянська культура особистості, яка визначається як заснована на визнанні цінності згоди і справедливості в суспільній співпраці, така, що ґрунтується на публічності й відкритості обговорення усіх соціальних і культурних проблем, особистісному дотриманні норм права і дії у межах правових стосунків, толерантності й почуття солідарності стосовно інших [7].

Політична культура формується під час вивчення політології, яка виконує у загальнокультурній підготовці фахівця дві основні функції: теоретико-пізнавальну та гуманітарну [9, с. 6]. Теоретико-пізнавальна функція реалізується в узагальненні світового й національного політичного досвіду, накопиченні знань про політичні структури та процедури, наукове обґрунтування оптимальних форм політичного життя й діяльності, державної

політики. Гуманітарна функція виявляється в поширенні наукових політичних знань і формуванні громадянської позиції особистості.

У науковому співтоваристві часто згадується судження Аристотеля про те, що “людина за природою своєю є істота політична”. Тобто, головне, що відрізняє людину від усіх інших біологічних аналогів, – це здатність брати участь у політичному житті, у діяльності держави й інших інститутів, бути її свідомим суб’єктом. “А той, хто в силу своєї природи, а не внаслідок випадкових обставин, живе поза державою – або недорозвинена в моральному сенсі істота або надлюдина. Порівняти її можна з ізольованим пішаком на гральній дошці” – так продовжує свою думку про суть людини й особистості Аристотель [2]. Це передбачає, щоб не бути “ізольованим пішаком”, а бути особистістю, необхідно стати суб’єктом політичних стосунків.

Дослідники Г. Альмонд і С. Верба виділяють три типи політичної культури особистості: *патріархальна* (так звана *приходська*) *культура*, яка характеризується байдужим ставленням до політичних процесів; *залежна культура*, при якій громадяни мають своє уявлення про владу, але не сподіваються особистою участю змінити що-небудь у її діяльності, і *культура участі*, яка характеризується активністю участі, коли громадяни вважають, що вони мають право впливати на владу [1], і досягнення якої є бажаним результатом підготовки майбутніх фахівців у гуманітарній сфері.

Але політичними суб’єктами люди не народжуються, а стають ними в тривалому і складному процесі соціалізації. Одним з найважливіших її інститутів є система вищої освіти.

Не можна погодитися з М. Вебером у тому, що “політиці не місце в аудиторії” [4, с. 721]. Якщо студент не залучений до обговорення питань політики в аудиторії під керівництвом професійних педагогів і вчених, то він неминуче виявиться під впливом професійних демагогів і вуличної стихії. Результати другого варіанту добре відомі. Сформованість високої якості політичної культури й політичної суб’єктності є важливою рисою загальної культури особистості та соціально необхідним завданням підготовки у ВТНЗ, у результаті якої студент має *знати* організацію політичної системи суспільства, особливості політичних режимів і політичних процесів, бути інформованим про діяльність політичних партій, громадських організацій, стан сучасної політики й політичних відносин; *уміти*, орієнтуючись у міжнародному політичному житті, складати уявлення про місце і статус України в сучасному світі; орієнтуючись у проблемах поділу влади, формах державного управління, давати раціонально-критичну оцінку політичних сил з позиції загальнонаціональних інтересів України; порівнювати, пояснювати, аналізувати і критично оцінювати внесок політичних діячів різних епох у розвиток політичної та суспільної думки.

Ці знання й уміння також характеризують громадянську культуру індивіда. Окрім того, важко уявити культурну особистість сучасного фахівця без знання соціальних процесів, що відбуваються у країні та світі, історії, як української, так й світової, що є важливим розділом гуманітарної підготовки майбутніх інженерів.

М. Блок назвав історію єдиною наукою про людей у часі, наукою, у якій “треба невпинно пов’язувати вивчення мертвих і живих”. Автор пише, що життя дуже коротке, знання набуваються дуже довго, щоб навіть найбільш вражаючий геній міг сподіватися освоїти тотальний досвід людства [3, с. 29]. Це одна з причин, чому всю історію людства прийнято розподіляти на періоди, виділяючи в кожному з них найістотніші ознаки. Студенти мають бути обізнані у сфері історії людства тих її ключових моментах, що змінювали світ. Як показує життя, помилки історії все одно повторюються. Але знання історії все ж таки може запобігти хоча б деяким із них. Знання історії інших країн особливо важливе для міжкультурної комунікації, оскільки, вступаючи в контакт з представниками інших культур, необхідно знати історію країни та її традиції, щоб уникнути конфліктних ситуацій.

Історія України вивчає виникнення і розвиток суспільства на нинішній території української держави від появи на ній людини до наших днів. Вивчення історії України допомагає становленню й підвищенню культури майбутніх спеціалістів, формує вміння орієнтуватися в явищах суспільно-політичного життя країни, оцінювати діяльність людей з точки зору їх користі чи шкоди для інтересів держави.

Сформована громадянська культура передбачає *знання* законів розвитку і функціонування соціальних систем, соціальних спільнот; соціальних відносин і соціальної політики; соціальної структури суспільства, соціології громадської думки; етапів історичного розвитку світової цивілізації; особливостей становлення української держави, місця і статусу України в сучасному світі; *уміння* розглядати суспільні явища в конкретних історичних умовах їх розвитку; аналізувати соціально значущі проблеми і процеси, факти й явища суспільного життя; об’єктивно й критично оцінювати життєво важливу соціальну інформацію, вносити посильний вклад у гармонізацію людських відносин; застосовувати одержані соціальні знання при вирішенні професійних завдань, прогнозувати і вирішувати суспільні проблеми.

Політичні, історичні, соціологічні, культурологічні знання і навички у сукупності становлять громадянську компетентність особистості, яка декларується як обов’язкова у більшості міжнародних і національних документів, що регламентують розвиток сучасної освіти.

Бажаним результатом формування світоглядної культури студентів є досягнення стадії формування автономних етичних переконань і принципів, універсальних моральних правил, якими особистість керується у своїй поведінці.

У психолого-педагогічній літературі механізм формування переконань розглянуто багатьма дослідниками (І. Мар’єнко, І. Сисоєнко, З. Шиліна, Г. Школьник та ін.) як поступове засвоєння компонентів, що їх складають: спочатку засвоюється знання, потім педагог створює умови для переживання цього знання як особистісно-значущого, і лише після цих двох етапів шляхом включення вихованців у суспільно корисну діяльність передбачено формування особистісного сенсу, який спонукає застосовувати ці знання в регуляторній функції, тобто як переконання. Мова йде, таким

чином, про спосіб виховання переконань шляхом послідовного формування компонентів цього поняття.

Г. Залеський [6] пропонує три основні компоненти переконання, що виділяють дослідники, – інтелектуальний, емоційний, поведінковий – формувати одночасно, в єдності, у взаємодії. Це досягається як шляхом одночасного розкриття змісту знання, що засвоюється, так і використання тих прийомів, які здатні його реалізувати в умовах особистісно значущої соціально орієнтованої діяльності, актуалізувати тим самим потребу у виробленні готовності керуватися цим знанням при виборі цілей, мотивів, учинків. Тут відразу задаються всі умови формування нової стійкої якості, яка відображає готовність використовувати знання в регуляторній функції, тобто як переконання. Сформовані таким чином переконання відрізняють більшою узагальненістю і надситуативністю, що є необхідною умовою для їх включення в систему особистісних цінностей.

Регуляторна функція переконань тісно пов'язана з “диспозиційною концепцією регуляції соціальної поведінки особистості” В. Ядова [11, с. 89]. Основна ідея цієї концепції полягає в тому, що людина має складну систему різних диспозиційних утворень, які регулюють її поведінку й діяльність. Ці диспозиції організовані ієрархічно, тобто можна позначити нижчі й вищі їх рівні.

Грунтуючись на диспозиційній концепції, підкреслюємо чотири рівні диспозицій, які регулюють мотиви й стосунки особистості як суб'єкта соціальних стосунків: а) перший рівень складають елементарні фіксовані установки, як їх розумів Д. Узнадзе: вони формуються на основі вітальних потреб і в простих ситуаціях в умовах ближнього оточення; б) другий рівень – складніші диспозиції, які формуються на основі потреби людини в спілкуванні, що здійснюється в малій групі, відповідно, – соціальні фіксовані установки або аттитюди; в) третій рівень фіксує загальну спрямованість інтересів особистості стосовно конкретної сфери соціальної активності або базові соціальні установки, що формуються в тих сферах діяльності, де особистість задовольняє свою потребу в активності, що проявляється у конкретній “роботі”, конкретній галузі дозвілля тощо; г) четвертий, вищий рівень диспозицій, утворюється системою ціннісних орієнтацій особистості, які регулюють її поведінку й діяльність у найбільш значущих ситуаціях її соціальної активності, в яких виражається ставлення особистості до цілей життєдіяльності, до засобів задоволення цих цілей. Цілепокладання на цьому вищому рівні є деякий “життєвий план”, найважливішим елементом якого виступають окремі життєві цілі, пов'язані з головними соціальними сферами діяльності людини, – у галузі праці, пізнання, сімейного і громадського життя [10].

Сформованість диспозицій на третьому й четвертому рівнях вважаємо метою професійної і загальнокультурної підготовки в технічному ВНЗ. Це диспозиції особистості до оволодіння професійною компетентністю та задоволення вищих потреб, які регулюють загальну спрямованість соціальної поведінки особистості, одночасно диспозиції інших рівнів – поведін-

ку в тій або іншій сфері діяльності, спрямованість учинків стосовно певних соціальних об'єктів і ситуацій.

Висновки. Таким чином, основними джерелами формування світоглядної культури майбутніх інженерів є, у першу чергу, дисципліни соціально-гуманітарного циклу. Їх вивчення забезпечує засвоєння майбутнім інженером сукупності знань і умінь, якими має володіти фахівець із сформованою громадянською компетенцією. Бажаним результатом розвитку світоглядної культури фахівця є досягнення стадії формування етичних переконань як основного регулятора соціальної поведінки особистості.

Список використаної літератури

1. Альмонд Г. Гражданская культура и стабильность демократии / Г. Альмонд, С. Верба // Политические исследования. – 1992. – № 4. – С. 122–134.
2. Аристотель. Политика. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; пер. с древнегреч. – Москва : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 375–645.
3. Блок М. Апология истории или ремесло историка / Марк Блок. – Москва : Наука, 1986. – 254 с.
4. Вебер М. Наука как признание и профессия / М. Вебер ; пер. с нем. А. Ф. Филипова ; сост., общ. ред. и послеслов. Ю. Н. Давыдова // Избранные произведения. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 707–735.
5. Веников В. А. Мировоззренческие и воспитательные аспекты преподавания технических дисциплин / В. А. Веников, Я. А. Шнейберг. – Москва : Высшая школа, 1989. – 175 с.
6. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Георгий Евгеньевич Залесский. – Москва : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
7. Плетнев Д. И. Гражданская культура как культура согласия общества и государства : дис. ... канд. философ. Наук : 24.00.01 / Плетнев Дмитрий Иванович. – Томск, 2005. – 137 с.
8. Позизейко Г. В. Становление мировоззренческой культуры личности в условиях профессионального образования в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Позизейко Галина Владиславовна. – Брянск, 2002. – 220 с.
9. Політологія у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / І. Г. Оніщенко, Д. Т. Дзюбо, І. І. Дуднікова та ін. ; за заг. ред. К. М. Левківського. – Київ : Вища шк., 2003. – 263 с.
10. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под общ. ред. В. А. Ядова. – Ленинград : Наука, 1979. – 228 с.
11. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва : Наука, 1975. – С. 89–105.
12. Rustow D. Transition to Democracy: Towards a Dynamic model / D. Rustow // Comparative Politics. – 1970. – Vol. 2. – № 3. – P. 337–363.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2015.

Саенко Н. В. Формирование мировоззренческой культуры будущего инженера

В статье проанализированы основные источники формирования мировоззренческой культуры будущих инженеров. Определены знания и умения, которыми должен обладать специалист с устойчивой мировоззренческой позицией, а также направления формирования мировоззренческой культуры студентов в процессе усвоения интегрированных знаний о мире, человеке и обществе. Подчеркнута важность развития этических убеждений как основного регулятора социального поведения личности.

Ключевые слова: мировоззренческая культура, будущий инженер, знания и умения, этические убеждения.

Sayenko N. Formation of Future Engineers' Worldview Culture

In the article the main sources of future engineers' worldview culture formation are analyzed. The worldview culture is regarded as a set of ways of the man's learning the world, his own essence, mastering certain theories, ideas that constitute the spiritual foundation of the individual. The level of the worldview culture is an indicator of spirituality of the human and society.

There has been determined knowledge and skills that should be mastered by a future specialist with the steady ideological position in the course of learning such subjects as philosophy, political science, history, sociology, history of Ukrainian culture, as well as the ways of forming the worldview culture of students while acquiring integrated knowledge about the world, man and society. It is noted that the complex of knowledge and skills acquired during the study of these subjects constitutes the competence of the personality, which is mandatory according to most international and national documents. The importance of development of ethical beliefs as the main regulator of social behavior of the individual has been emphasized.

As a desired result of the worldview culture formation the achievement of the stage of developing autonomous ethical beliefs that govern the behavior of the individual has been considered. Based on the concept of disposition, four levels of dispositions which control motives and relationships of the individual as a subject of social relations have been emphasized.

Formation of dispositions on the third and fourth levels is considered as an objective of the spiritual and ethical training in technical universities. These are dispositions of the individual towards mastering the professional competence and meeting higher demands which regulate the general direction of the social behavior of the individual, while dispositions of other levels regulate behavior concerning certain social objects and situations.

Key words: *worldview culture, future engineer, knowledge and skills, ethical beliefs.*

І Б. СІНОДОВ

викладач-методист

Машинобудівний коледж Дніпропетровського національного університету
імені Олеса Гончара

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано соціально-психологічні особливості педагогічної діяльності. Зазначено, що основною особливістю сучасної педагогіки є вивчення організованої спільної педагогічної діяльності. У зв'язку з цим одне із завдань сучасної педагогічної науки – дослідження впливу на процес соціалізації потреб конкретних умов спільної праці: специфіки освітньої організації, її технічної оснащеності, змісту й характеру праці, форм оплати, форм організації праці тощо. Це завдання особливо актуальне в аспекті пошуку нових форм і методів навчання і виховання підростаючого покоління, що передбачає розширення самостійності й разом з тим – активізацію кожного учасника навчально-виховного процесу. Можливо, що в певних умовах розвиток потреб може вийти на небажани напрям, породити негативні наслідки. У виявленні цих тенденцій і виробленні запобіжних і коригуючих засобів сучасна педагогічна наука повинна взяти активну участь.

Особливу увагу приділено одній з найважливіших проблем педагогіки – проблемі соціалізації індивіда, яку розглянуто в трьох основних аспектах: як соціалізацію праці, як соціалізацію потреби і як соціалізацію поведінки. В ході аналізу кожного з аспектів проблеми визначено конкретні завдання сучасної педагогічної науки, пов'язані з її вирішенням.

Ключові слова: педагогічна діяльність, соціалізація індивіда, соціалізація праці, соціалізація потреби, соціалізація поведінки, спільна педагогічна діяльність.

Аналізуючи розвиток спільної педагогічної діяльності як наукового напрямку порівняно з іншими напрямками педагогіки важливо розрізнити два рівні – рівень логіки розвитку науки й рівень потреб суспільного життя. Перший рівень пов'язаний з розвитком системи наукових понять, другий – з розвитком суспільного життя, появою нових її форм, що вимагають нового осмислення за допомогою наукових понять. Ці два рівні пов'язані таким чином, що без звернення одного не можна зрозуміти логіку іншого, хоча обидва рівні існують цілком автономно. Саме цій актуальній проблемі присвячено статтю.

Мета статті – розглянути соціально-психологічні особливості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку науки.

Перший рівень розгляду спільної педагогічної діяльності – це рівень педагогічних галузей і напрямів, у колі яких виникла психологія управління педагогічною діяльністю. Ця галузь педагогіки має свої поняття й методи, свою предметну область дослідження. Якщо обмежуватися лише цим першим рівнем розгляду, то навряд чи можна переконливо показати, чим особистість педагога, досліджувана в психології управління, відрізняється від особистості, що вивчається в загальній психології, психології праці або інженерної психології, а група або колектив – у психології управління відрізняється від групи або колективу – в соціальній або педагогічній психології.

Проте відмінності в розумінні особистості й колективу як об'єктів управління між психологією управління та іншими напрямками педагогіки наявні цілком виразно, якщо звернутися до другого рівня, а саме до історії появи цих напрямів і потреб суспільного життя, які їх породили і які вони покликані задовольняти. Обмежимося тими напрямками, предметні галузі яких найбільшою мірою близькі предметній галузі педагогіки, – психологією управління, психологією праці та соціальною психологією праці.

Важливо підкреслити ті відмінності між вказаними напрямками педагогічної науки, які пов'язані з розумінням процесу праці. Для психологів праці – це діяльність окремого працівника. Для соціальної психології праці – це діяльність колективу або групи людей. Специфіка управління також може бути визначена у зв'язку з властивим їй розумінням процесу праці.

Відмітна особливість управління в процесі педагогічної діяльності полягає в тому, що об'єктом її досліджень є організована діяльність. І не просто спільна діяльність людей, об'єднаних спільними інтересами або цілями, симпатіями або цінностями. Це діяльність людей, об'єднаних в одній організації, що підкоряються правилам і нормам цієї організації і виконують задану їм спільну роботу відповідно до економічних, технічних і організаційних вимог. Правила, норми й вимоги організації передбачають і породжують особливі відносини між людьми, які існують лише в організації. На відміну від соціально-психологічних відносин, які виступають як “взаємостосунки людей, опосередковані цілями, завданнями і цінностями спільної діяльності, тобто її реальним змістом” [5, с. 160], педагогічні відносини становлять організовану спільну діяльність, роблять її організованою. Так, це не відносини у зв'язку з діяльністю, а відносини, що створюють спільну педагогічну діяльність.

Так само як у соціальній психології окремий працівник виступає не інакше як частка, елемент цілого – соціальної групи, поза якою його поведінка не може бути зрозумілою, так і для педагогіки окремий працівник і соціальна група, колектив виступають у контексті організації, до якої вони входять і без якої їх характеристика виявляється неповною. Вивчення особистості педагога та учня в освітній організації, аналіз впливу організації на соціально-психологічну структуру й розвиток колективу – такі головні питання досліджень у педагогіці.

Кожен новий напрям, пов'язаний із вивченням праці, відкриває нове вимірювання трудового процесу й на певному етапі розвитку суспільних продуктивних сил відповідає певній суспільній потребі. Ускладнення видів суспільної праці, його технічне оснащення й пов'язана з цим необхідність їх психологічного забезпечення привели до появи інженерної психології разом з психологією праці, яка вирішує проблему підвищення продуктивності простіших видів праці. І те ж ускладнення суспільної праці сприяло розвитку соціальної психології, що вирішує проблему створення стабільних трудових колективів. Останнім часом розвиток суспільного виробництва, що привів до необхідності розширення самостійності підприємств і їх підрозділів, пошуку

нових форм і методів управління, визначає розвиток психології управління, вирішуючи проблему організації колективних форм діяльності. Але й етап еволюції педагогічної науки не можна визнати заключним. На сьогодні заявлено новий напрям педагогіки – економічну педагогіку. Його появу можна вважати цілком закономірною, вона відображає подальше поглиблення уявлень педагогів і психологів про суть трудового процесу, є спробою співвіднести психолого-педагогічну детермінацію трудової діяльності працівника й колективу з економічними механізмами організації та суспільства [1].

Отже, основну особливість сучасної педагогічної науки становить вивчення організованої спільної педагогічної діяльності. Надалі необхідно показати, що педагогічна діяльність не просто запозичує у суміжних наукових галузях їх поняття і вирішення проблем, але й трансформує поняття та пропонує нові рішення. Звернемося послідовно до трьох основних взаємозв'язаних понять: спільна праця, трудова мотивація, управлінська ситуація.

В основі поняття праці, використовуваної в усіх описаних вище психолого-педагогічних напрямках, лежить визначення суті праці. Праця – це процес, що здійснюється між людиною та природою, процес, у якому людина своєю власною діяльністю опосередковує, регулює та контролює обмін речовин між собою і природою. Це визначення можна знайти в працях з психології праці [2], інженерної психології [5] і навіть соціальної психології [7].

Але чи достатньо для вирішення психолого-педагогічних проблем розглядати працю тільки як процес регулювання обміну речовин між людиною та природою, поза зв'язком з іншими людьми, незалежно від форми власності тощо.

Так, у соціальній психології та соціології праці зроблено чимало щодо залежності вивчення праці від соціальних умов. Але при певній розгалуженості соціально-психологічних робіт, присвячених вивченню праці, не буде перебільшенням сказати, що їх відрізняє поверховість у вирішенні проблеми зв'язку індивіда із суспільством у процесі праці. Причина цього становища, на наш погляд, полягає в тому, що в соціології і соціальній психології передбачалося (явно або неявно), що саме існування індивіда в умовах суспільства робить його працю суспільною, що сама свідомість того, що, працюючи для інших, людина працює на себе, досить для того, щоб забезпечити нерозривний зв'язок працівника з суспільством, злити воедино їх інтереси.

Проте реальне життя показує, наскільки гострими можуть бути конфлікти, що породжуються суспільним розподілом праці, наскільки різними можуть бути інтереси й наскільки складним і опосередкованим є зв'язок індивіда й суспільства. Все це говорить про необхідність пошуків ефективного вирішення проблеми, яка ніби вирішена й тому залишається осторонь, – проблеми соціалізації, узагальнення індивідуальної праці, перетворення її в працю суспільно необхідну. Першою умовою адекватного усвідомлення й вирішення цієї проблеми в соціальних умовах, що склалися, слід визнати відмову від “постулату безпосередності” у розумінні відносин індивіда й суспільства.

Опосередкованість припускає наявність проміжної ланки. Такою ланкою в нашому розумінні є організована спільна праця, організована спільна діяльність індивіда з іншими людьми.

У педагогіці організована спільна діяльність не є чисто теоретичним поняттям, вона реальне втілення в різних організаційних утвореннях. Саме ці організаційні утворення – установи, організації – є конкретні соціальні умови, в яких відбувається поєднання праці окремого індивіда з іншими людьми, перетворення індивідуальної праці в працю суспільну, тобто відбувається соціалізація праці.

Соціалізація індивідуальної праці, а разом з тим і соціалізація особистості може мати різний характер, визначуваний, з одного боку, специфікою спільної праці, здійснюваної в межах конкретної організації, а з іншого боку, особливостями особистості. Успішність процесу соціалізації зрештою визначається мірою відповідності специфіки організації особливостям особистості. Таким чином, у психології управління на відміну від психології праці на зміну проблемі відповідності працівника його професії, на зміну проблемі професійного відбору й професійної орієнтації приходять проблеми відповідності працівника організації, відбору людей в організацію та їх орієнтації відносно особливостей різних організацій. Тим самим психологія управління виявляється безпосередньо пов'язаною з найважливішим завданням сучасної освіти, необхідність вирішення якої цілком усвідомлена. Вона полягає в тому, що підготовка спеціалістанині не може обмежуватися тільки його професійною освітою, але повинна доповнюватися його підготовкою до роботи в конкретній організації, в яку він буде направлений після завершення навчання.

Водночас у психології управління на відміну від соціальної психології праці об'єктом вивчення стають не просто відносини людей у колективі або соціальній групі, а відносини людей в організації, тобто в умовах, коли дії кожного учасника спільної діяльності задані, наказані, підпорядковані спільному порядку робіт, коли учасники пов'язані один з одним не просто відносинами взаємної залежності та взаємної відповідальності, а й несуть відповідальність перед законом.

Специфіка психології управління на відміну від соціальної психології праці полягає в тому, що індивід розглядається у зв'язку не просто з суспільством, а й з державою як формою організації суспільного життя через такі державні утворення, якими є установи, організації та підприємства.

Так, держава регулює трудову діяльність працівника, визначаючи його права й обов'язки за допомогою посадових інструкцій; держава визначає відносини працівників і адміністрації за допомогою трудового законодавства; держава визначає технологію та якість вироблюваного продукту системою державного стандарту; нормування й оплата праці здійснюється за нормами й розцінками, затверджуваними державою. І якщо останнім часом здійснено спроби частину функцій, що виконуються державою, передати освітній організації, то це ще одне підтвердження значу-

щості вивчення освітньої організації як ланки, що опосередковує відносини індивіда й суспільства.

Основні особливості розуміння праці можуть бути визначені у таких положеннях: індивідуальна праця є частиною спільної праці, яка здійснюється в соціально організованій формі: в установах, організаціях тощо; спільна праця, виступаючи в організованій формі, вимагає від учасників підпорядкування певним вимогам, узгодження зусиль, координації дій; процес праці, його засоби, послідовність операцій, кінцевий результат задані індивіду технікою та технологією виробництва, він повинен їх освоїти, щоб ефективно працювати; продукт праці не залишається в розпорядженні індивіда, який його виробляє, а стає надбанням суспільства, й можливе його споживання індивідом походить із суспільних фондів.

Тепер спробуємо, спираючись на сформульоване вище розуміння організованої спільної праці, підійти до проблеми трудової мотивації. Ми маємо намір показати, що в умовах організованої спільної праці змінюється не тільки характер трудової мотивації, змінюється саме джерело спонукань людини.

Визначити мотивацію поведінки індивіда – означає вказати спонукання або, якщо використовувати термін “мотивація” у ширшому сенсі, чинники, що направляють і регулюють діяльність індивіда. Це можуть бути цілі, мотиви, потреби, а також бажання, прагнення, інтереси, нарешті ваблення й інстинкти. Питання про чинники, що визначають поведінку індивіда, вирішується в контексті аналізу спільної діяльності, що розглядається як особливе утворення, що володіє специфічними закономірностями й що не зводиться до окремих індивідів, що створюють діяльність. Поведінка індивіда, включеного в спільну діяльність, поза контекстом спільної діяльності не може бути пояснена, тому що є частиною цього цілого, вирішуючи те або інше завдання й володіючи доцільністю. Цьому цілому підпорядкована діяльність індивіда, і поза цим цілим вона не зрозуміла й неосмислена. Тому як сам індивід, так і дослідник його поведінки в прагненні осмислити дії і вчинки повинні звертатися не стільки до смутних бажань, мотивів і потреб, які створюють мотиваційну сферу в загальноприйнятому розумінні, скільки до тієї спільної діяльності, її цілей, завдань і структур, у яку включений індивід, виконуючи в ній певну функцію та знаходячи в ній своє значення і призначення, а деколи й сенс свого існування.

Йдеться про специфічну форму детермінації поведінки індивіда, що виникає в умовах спільної діяльності. Ця форма детермінації була зафіксована раніше [8] в понятті екзогенної потреби, відмінної від звичайної індивідуальної потреби, названої ендогенною. Тоді як ендогенна потреба є відображенням індивідом недоліку, браку, потреби у яких-небудь речах, предметах, інформації, діях або переживаннях, необхідних для життєдіяльності самого індивіда, екзогенна потреба, що виникає в спільній діяльності, відображає брак, недолік, незавершеність у зовнішньому світі, потребу й потреби інших людей. Екзогенна потреба пов'язана з життєдіяльністю не самого індивіда, а того соціального організму, який здійснює спільну діяльність.

Звернемося до трудової мотивації. У звичайному розумінні “потреба в праці” – це лише психологічний стан, аналогічний іншим станам, пов’язаним із потребами в їжі, безпеки, поваги тощо, тобто це ендогенна потреба. Якщо ж розглядати працю як спільну діяльність, то виникає необхідність іншого розуміння чинників поведінки, яка пов’язана з поняттям екзогенної потреби.

Специфіку екзогенної потреби можна показати навіть на прикладі простої і абстрактної форми праці, що не вимагає співпраці, – припустимо, виготовлення першого знаряддя праці (умовність такого розгляду досить очевидна).

Ясно, що це знаряддя повинне задовольняти певним вимогам: володіти потрібною формою, потрібною вагою, потрібною твердістю тощо. Індивід, зайнятий його виготовленням, якщо він розуміє ці вимоги, тобто розуміє те, що йому потрібно, прагне їх дотримати, отже, саме ці вимоги визначають його дії, напрям його пошуків, його переживання, пов’язані з успішним їх виконанням або порушенням. У свою чергу, ці вимоги визначаються тим задумом, який відрізняє працю людини від форм діяльності тварин.

Оскільки ці вимоги розуміє і приймає індивід, вони стають внутрішніми спонукальними чинниками його поведінки, аналогічними його власним потребам. Але водночас це потреби не індивіда, а тієї діяльності, для якої виготовляється знаряддя. Це потреба в знарядді, яке зробить цю діяльність ефективнішою. Отже, праця з виготовлення знаряддя мотивується потребою іншої діяльності, в яку ця праця включається як складова. Звідси екзогенний характер потреби, що лежить в основі трудової діяльності.

Спробуємо уточнити поняття екзогенної потреби на прикладі її різновиду, який названо екзогенною функціональною потребою і яка є найважливішою детермінантою праці індивіда в умовах організованої спільної діяльності. Відмінність між екзогенною функціональною потребою та іншими екзогенними потребами задається відмінностями організованої спільної діяльності від неорганізованої. Під організованою діяльністю розуміється спільна діяльність, заснована на розподілі праці й функціональній диференціації її учасників. Саме ця функціональна диференціація дає змогу говорити про екзогенні функціональні потреби. У загальних рисах функціональна потреба є спонуканням, що пов’язана з виконанням певної діяльності, формується в ній і виникає з появою умов, що супроводжують цю діяльність. На цьому можна закінчити опис того спільного, що об’єднує нас із загальноприйнятим розумінням функціональної потреби.

Щодо відмінностей, то основна полягає в тому, що для нас функціональна потреба пов’язана не з діяльністю індивіда, тим більше з діяльністю організму, а зі спільною діяльністю. Функціональна потреба визначається функцією індивіда, що виконується їм у структурі спільної діяльності. Ця функція визначається завданнями останньої, але виконується окремим індивідом. Вона задається йому ззовні, він зобов’язаний її виконувати як член спільної діяльності. Разом з функцією він приймає на себе і потреби, з нею пов’язані: для успішного виконання функції йому необхідно зробити

певну послідовність дій, використати певні засоби праці, йому потрібна допомога інших людей, необхідна координація дій з діями інших людей.

Таким чином, старий термін одержує новий зміст. Екзогенна функціональна потреба як психічне утворення пов'язана і співвідноситься не з фізіологічними основами психічних процесів, не з функціями організму й навіть не з функціями індивіда, що розглядається як відособлене утворення, а з функціями спільної діяльності, в яку включений індивід. Це потреба виконувати певні дії, зумовлені положенням і роллю індивіда в структурі спільної діяльності.

Формування екзогенної функціональної потреби уявляється нам як результат стійкого успішного прояву здібностей індивіда в умовах спільної діяльності у зв'язку з виконанням певної функції. А отже, функціональна потреба виникає за одних і тих же умов далеко не в усіх людей і її виникнення визначається відповідністю здібностей людей виконуваним функціональним обов'язкам. Поняття екзогенної функціональної потреби дає змогу по-новому підійти до розуміння праці як потреби. В умовах організованої спільної діяльності рушійною силою поведінки виступає, зазвичай, праця не як життєва потреба, а як екзогенна функціональна потреба, пов'язана з трудовою функцією працівника, визначуваною його положенням у системі спільної діяльності. Екзогенна функціональна потреба є проміжною ланкою, перехідною формою, що зв'язує суспільну потребу в тому або іншому виді праці з індивідуальною потребою, що не має стосунку до праці.

Тут ми знову повертаємося до проблеми соціалізації індивіда, цього разу в аспекті соціалізації потреб. І знову, як і у разі соціалізації праці, вважаємо, що для її вирішення необхідно відмовитися від "постулату безпосередності" в розумінні зв'язку потреб індивіда й потреб суспільства. Вирішувати її необхідно, зіставляючи індивіда не з суспільством загалом, а зокременими його утвореннями – установами, організаціями, адже саме в організаціях реалізуються потреби суспільства й саме в організаціях потреби індивіда знаходять умови для реалізації й розвитку.

Соціалізація потреб – процес послідовного переходу від стадії, коли участь у спільній діяльності визначається індивідуальними ендогенними потребами, через стадію, коли ця участь визначається екзогенними функціональними потребами, до стадії, коли індивід спонукає до діяльності не тільки приватними потребами, визначуваними виконуваними їм функціями, а спільними й суттєвими потребами організованої спільної діяльності, що є безпосереднім вираженням суспільних потреб. Соціалізація потреб індивіда усередині підприємства виступає як процес подолання його функціональної обмеженості, перетворення з окремого робітника, яким він включається у виробництво через існування розподілу праці, в спільного робітника, враховуючи як індивід засвоює спільні потреби спільної діяльності й розвиває всі здібності, необхідні для її виконання. Розвиток здібностей особистості виявляється безпосередньо пов'язано із засвоєнням функціональних потреб організованої спільної діяльності, подібно тому як усесбічний розвиток особи передбачає засвоєння різних суспільних функцій.

Висновки. У зв'язку з цим одне із завдань сучасної педагогічної науки – дослідження впливу на процес соціалізації потреб конкретних умов спільної праці: специфіки освітньої організації, її технічної оснащеності, змісту й характеру праці, форм оплати, форм організації праці тощо. Це завдання особливо актуальне в аспекті пошуку нових форм і методів навчання та виховання підростаючого покоління, що передбачає розширення самостійності й разом з тим – активізацію кожного учасника навчально-виховного процесу. Можливо, що в певних умовах розвиток потреб може прийняти небажаний напрям породити негативні наслідки. У виявленні цих тенденцій і виробленні запобіжних і корегуючих засобів сучасна педагогічна наука повинна взяти активну участь.

Список використаної літератури

1. Китов А. И. Психология и экономика / А. И. Китов // Психологический журнал. – 1982. – № 3. – Т. 3. – С. 26.
2. Котелова Ю. В. Очерки по психологии труда / Ю. В. Котелова. – Москва, 2015. – 120 с.
3. Краткий психологический словарь. – Москва, 2012. – 432 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва, 1984. – 444 с.
5. Основы инженерной психологии / за ред. Б. Ф. Ломов. – Москва, 1986. – 335 с.
6. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии / А. В. Петровский. – Москва, 1984. – 272 с.
7. Рабочая книга социолога / отв. ред. Г. В. Осипов. – Москва, 2013. – 478 с.
8. Филиппов А. В. Проблема совместной деятельности в психологии управления / А. В. Филиппов, Г. Л. Ильин // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 5–15.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2015.

Синодов И. Б. Социально-психологические особенности педагогической деятельности

В статье анализируются социально-психологические особенности педагогической деятельности. Указывается на то, что основную особенность современной педагогики составляет изучение организованной совместной деятельности. В связи с этим одно из заданий современной педагогической науки – исследование влияния на процесс социализации потребностей конкретных условий совместного труда: специфических особенностей образовательной организации, ее технического оснащения, содержания и характера труда, форм оплаты, форм организации труда и т. п. Это задание особенно актуально в аспекте поиска новых форм и методов обучения и воспитания подрастающего поколения, что предполагает расширение самостоятельности и вместе с тем – активизация каждого участника учебно-воспитательного процесса. Возможно, что в определенных условиях развитие потребностей может принять не желаемое направление, породить негативные последствия. В выявлении этих тенденций и отработке предупредительных и корригирующих методов современная педагогическая наука должна принимать активное участие.

Особое внимание уделено одной из основных ее проблем – проблеме социализации индивида, которая рассматривается в трех основных аспектах: как социализация труда, как социализация потребностей и как социализация поведения. В ходе анализа каждого из аспектов проблемы определены конкретные задания современной педагогической науки, связанных с ее решением.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, социализация индивида, социализация труда, социализация потребностей, социализация поведения, совместная педагогическая деятельность.

Sinodov I. Socio-Psychological Characteristics of Pedagogical Activities

The paper analyzes the socio-psychological characteristics of educational activities, and the problems of a common employment psychology management. It indicates that the main feature of modern pedagogy makes studying the organized common educational activity. Next step is to show that educational activity not only borrows in related scientific fields their concepts and problem solving, but also transforms the concept and offers new solutions. These solutions are established by definition of three main interrelated concepts: common work, labor motivation, managerial situation.

In this regard, one of the tasks of modern pedagogy is – studying the impact on the process of socialization needs in specific conditions of common work: specific educational organization, its technical equipment, content and nature of work, payment methods, forms of work organization etc. This task is particularly relevant in terms of the search for new forms and methods of training and education of the younger generation that foresees the expansion of independence and at the same time – the revitalization of each participant in the educational process. Perhaps that in certain circumstances the needs development can take undesirable direction, give rise to negative consequences. In revealing these trends and the development of preventive and corrective tools, modern pedagogical science must take an active part.

The defined specialization of modern pedagogical science revealed the specifics of its basic concepts. Particular attention is paid to one of its most important issues – the issue of socialization of the individual. It is considered in three aspects: as socialization work, as socialization needs and as socialization behavior. During the analysis of each problem aspects are defined the specific tasks of modern pedagogical science which are related to its decision. The main provisions of the proposed solving the problem of socialization –is the rejection of “the postulate of immediacy” in the analysis of communication between the individual and society and approving as a link of organized common activity.

Key words: *pedagogical activity, socialization of the individual, the labor socialization, socialization needs, socialization conduct, common educational activities.*

УДК 378.147

Г. С. СОЗИКІНА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті визначено місце й роль відповідальності в системі професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів. Розглянуто її філософський, психологічний та педагогічний аспекти, проаналізовано різні погляди на її сутність. Надано приклади засобів регулювання етичної поведінки інженерів у розвинутих країнах, висвітлено загальні проблеми формування відповідальності майбутнього інженера.

Ключові слова: майбутній інженер, етика, професійна відповідальність, кодекс.

У постіндустріальному суспільстві інженер є включеним у широке соціокультурне поле, його діяльність охоплює різноманітні види соціальної практики, а його становлення проходить в умовах модернізації усіх життєво важливих сфер: виробництва, політики, етики, економіки, права. Реалії сьогодення вимагають підготовки фахівців широкого профілю, які володіють не тільки науково-технічними, а й соціально-гуманітарними знаннями й компетенціями з огляду на зростаючу соціальна роль інженера. Технологія як двигун людського прогресу відіграє значну роль, але не всі фахівці усвідомлюють її етичну складову. Коли Леонардо да Вінчі представив рисунок свого підводного човна, він був стурбований можливим небажаним характером свого винаходу й не захотів оприлюднити цю ідею “через злу природи людини, яка могла б використовувати його для здійснення вбивств на дні морському шляхом потоплення суден разом з усім екіпажем” [12, с. 212]. Це можна розглядати як один з перших прикладів прояву інженерної етики, ключовим компонентом якої є відповідальність.

Інтерес до етичного осмислення інженерної діяльності виник ще наприкінці XIX ст. Як область спеціального філософського аналізу розглядали техніку М. Бердяєв, М. Хайдеггер, О. Шпенглер, К. Ясперс та ін. Формування морально-етичних якостей фахівців різних професій вивчали Н. Тимченко, А. Москаленко, А. Болдова, О. Лапузіна, О. Романовський, О. Кривошеєва, Н. Сопнева, Л. Хоружа, І. Чернокозов. У різні часи певні аспекти відповідальності досліджували С. Анісімов, М. Бахтін, Б. Ломов, К. Муздибаєв, О. Оріхівський, О. Плахотний, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін. Проте у зв'язку з безперервною технологічною модернізацією суспільства питання формування відповідальності інженерів вимагають постійної доробки.

Мета статті – визначити місце й роль відповідальності в системі морально-етичної підготовки інженерів, висвітлити загальні проблеми формування відповідальності студентів вищих технічних навчальних закладів.

Основним методом трансформації загальнотеоретичної етики в професійну дослідники вважають конкретизацію норм загальної моралі. Вона може відбуватися двома способами: 1) зміною масштабу тієї чи іншої норми (як правило, це звуження сфери її застосування) і 2) зміщенням смислових акцентів (те, що було другорядним у загальних уявленнях про мораль, виходить у тій чи іншій професії на перший план). У результаті такої трансформації змінюється місце тих чи інших моральних норм у ціннісній системі координат індивіда. Результатом трансформації може стати поява нових професійних стандартів, аналогів яким у загальній моралі не існує [2].

Р. Апресян наводить кілька визначень поняття “професійна етика” [1]: 1) це система моральних норм професійної діяльності, або кодекс; 2) спеціальна рефлексія щодо принципів й нормативних підстав професійної діяльності; 3) експертний супровід нормотворчості і нормативної практики у сфері професій (у тому числі діяльність етичних комітетів); 4) спеціальна рефлексія щодо інститутів, які виникають для забезпечення дієвості професійних моральних кодексів і процедур, за допомогою яких інститути виконують своє завдання.

Зародження професійної етики пов’язане з поділом суспільства за професійною ознакою, а дієвими механізмами її розвитку, на думку К. Сафонова, стали конкуренція і громадська думка. Науковець визначив професійну етику захисним бар’єром, який оберігає суспільство від можливих руйнівних наслідків аморальних дій окремих професіоналів і цілих професійних класів. Зіткнувшись у своїй діяльності з етичною дилемою, кожен професіонал повинен, насамперед, подумати про етичний статус своєї професії, про етику як характерну особливість сучасної людини, розумної людини, що дала їй змогу зайняти чільне місце в цивілізаційному розвитку планети, піднятися над тваринним світом [9].

Що стосується інженерної етики, то, за визначенням О. Лапузіної [4], вона є сукупністю морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм і цінностей, які регулюють конкретну специфічну інженерну діяльність. Враховуючи морально-етичні складові інженерної професії, її можна визначити як інтегроване поняття, що формується у студентів передусім завдяки опануванню змісту предмета професійної етики та з набуттям досвіду використання одержаних знань у процесі ситуаційного навчання. Професійна етика інженера виявляється в морально-етичному ставленні до виконання завдань професії, спрямованості на оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками у межах її різних складових (техноетики, комп’ютерної, екологічної, корпоративної, міжнародної етики, етики переговорів, презентацій, рекламування продукції); сформованості соціальної відповідальності, інтелектуальної чесності сучасного фахівця.

У розвинутих країнах уже давно усвідомили, що необхідні дуже чіткі й дієві механізми практичної реалізації етичних концепцій, які уявлятимуть собою систему взаємодії професіоналів усередині професійного співтовариства з метою контролю за виконанням етичних норм. У багатьох

країнах Заходу існує розгалужена етична інфраструктура, осередком якої є етичні комітети [14]. Такі комітети працюють у всіх сферах господарського та суспільного життя, а витрати на створення і підтримку етичної інфраструктури легко окупаються на ринку при взаємодії з контрагентами, які хочуть співпрацювати з надійним партнером.

Ключовим поняттям професійної етики фахівців будь-якого профілю є професійна відповідальність. У наукових дослідженнях категорію відповідальності розглянуто в різних аспектах. Наприклад, філософський аспект відповідальності розкрито в працях С. Анісімова, Л. Грядунової, О. Дробницького, Н. Мінкіної, О. Орхівського, О. Плахотного, Г. Фартухової та ін. Вони виділяють два боки відповідальності: 1) об'єктивний – як сукупність вимог, що висувуються суспільством до її членів; 2) суб'єктивний – як стан свідомості особистості у формі відчуття відповідальності, обов'язку перед суспільством, іншими людьми, перед собою, совістю тощо.

У психологічному аспекті відповідальність розглядають як контроль за діяльністю суб'єкта з позиції виконання ним прийнятих норм і правил, що реалізується в різних формах (К. Абульханова-Славська, Л. Дементій, В. Прядеїн, В. Сахарова, О. Цибуленко та ін.). У педагогічних дослідженнях відповідальність характеризується як здатність особистості розуміти відповідність результатів своїх дій прийнятим у суспільстві або в колективі нормам; як залежність людини від чогось, що сприймається нею як визначальна підстава для прийняття рішень і здійснення дій (М. Борцова, Л. Дементій, С. Дмитрієва, Г. Маджар, В. Прядеїн, Д. Фельдштейн та ін.), як здійснюваний у різних формах контроль і самоконтроль у діяльності суб'єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил, як морально й професійно значуща якість майбутнього фахівця (О. Богатська, В. Прядеїн, В. Сахарова та ін.).

Дослідники розрізняють декілька видів відповідальності. Так, К. Мітчел [6], розглядаючи відповідальність з точки зору суб'єктів дослідження, виділяє юридичну, економічну, соціальну, моральну, професійну відповідальність, відповідальність учених, теологічну відповідальність. Щодо виконання професійних обов'язків інженерами, наприклад, автомобільно-дорожньої галузі можна виділити професійну, моральну, правову, екологічну, економічну відповідальність.

У часовому вимірі виділяють ретроспективну відповідальність (відповідальність за вже скоєні вчинки) й перспективну відповідальність (за свою прогнозовану діяльність). М. Солодка [11] пропонує ввести час відповідальності і простір відповідальності. При розгляді часу відповідальності авторка пропонує виділити такі потенційні стани: локалізовану (обмежену) й нелокалізовану (необмежену), безперервну й дискретну в часі відповідальність, а також відповідальність за минуле, сьогодення й майбутнє. Простір відповідальності може бути локалізованим і нелокалізованим. Професійну відповідальність за результат інженерної діяльності можна відносити, на наш погляд, до необмеженої в часі й локалізованої в просторі.

Як конструктивні елементи відповідальності Х. Ленк [5] виділяє суб'єкт відповідальності (хто відповідає), інстанцію відповідальності (пе-

ред ким відповідає суб'єкт) і об'єкт відповідальності (за що відповідає). На цій підставі суб'єктами відповідальності вважаємо суб'єктів інженерно-технічної діяльності. Об'єктом відповідальності є її результат. Інстанцією відповідальності, насамперед, виступають замовники на виконання роботи і суспільство як споживач виконаної роботи.

Безпосередньо пов'язана з професійною відповідальністю відповідальність соціальна. К. Муздибаєв [7] визначає соціальну відповідальність як якість, що характеризує соціальну типовість особистості. При цьому йдеться про схильність особистості дотримуватися в своїй поведінці загально-прийнятих соціальних норм, виконувати рольові обов'язки й готовність дати звіт за свої дії.

Крім того, розрізняють індивідуальну, інституційну, групову, відповідальність керівника й розподілену відповідальність співвиконавця за активну дію або ж бездіяльність, що викликали негативні наслідки, формальну та неформальну, опосередковану та безпосередню, юридичну та моральну, нарешті, відповідальність перед самим собою, перед суспільством або навіть перед Богом [10].

Як зазначає А. Платонова [8], у мінливих умовах техногенної цивілізації, коли наслідки дій набувають глобального масштабу як у просторі, так і в часі, їх необоротний і кумулятивний характер ставить питання про розширення сфери відповідальності, про переосмислення її колишнього змісту. Особливо це стосується носіїв професій, які характеризуються, за класифікацією професій на основі показника самостійності працівника, високим ступенем самостійності та варіативності виконання завдання. До них, без сумніву, можна віднести професію інженера.

Якщо ж моральна відповідальність індивіда розчиняється у відповідальності суспільства, вона стає безвідповідальністю. Найбільш рельєфно це виражається при створенні складних технічних комплексів, які розробляє велика кількість кваліфікованих фахівців – інженерів, учених, конструкторів, керівників різних рангів – і коли окремих учасників цього гігантського процесу творіння не відчуває себе відповідальним за продукт загалом, а лише за якусь його частину. Насправді ж це не знімає з нього відповідальності за ненадійне функціонування системи в цілому, яку б посаду він не займав у колективі розробників [10].

Так, технічна діяльність сучасної людини стала частиною природного еволюційного процесу, а людина – його співучасником. Звідси зростання відповідальності людини й усього людства за долю буття. Найзагальнішим регулятивом тут служить категоричний імператив, сформульований Г. Йонасом. Ця настанова наголошує: “Вчиняй так, щоб наслідки твоєї діяльності не були руйнівними для майбутньої можливості життя на Землі” [3, с. 27–28]. Частковим же прикладом регулятива, що носить більш конкретний характер, є кодекси інженерних співтовариств.

Детально розроблені етичні кодекси існують у багатьох країнах Західної Європи і США, де діють численні інженерні й наукові професійні спілки та товариства. Їх головними функціями є створення умов для становлення і

підтримки професійної компетентності (на основі інформування, спілкування, обговорення проектів і проблем, вироблення критеріїв оцінювання професійної діяльності тощо), координація роботи професійних спілок і товариств, підтримка зв'язків з громадськістю та урядом, сприяння поліпшенню технічної освіти, вироблення системи професійних цінностей. Вони беруть участь в акредитації університетів, їх представники входять у комісії, які затверджують навчальні програми та курси, а також у піклувальні ради [13, с. 240–241].

На жаль, українське суспільство втратило традиції створення інженерних товариств, і відтепер завдання розвитку професійної етичної компетентності і, зокрема, професійної відповідальності майбутніх інженерів цілком покладене на вищі технічні навчальні заклади. При цьому досвід інженерних товариств країн Заходу може бути використаний у процесі визначення структури й змісту професійної відповідальності майбутніх інженерів, а також технології і педагогічних умов її формування.

Висновки. З огляду на зростаючі темпи науково-технічного прогресу посилюється соціальна роль інженера, підвищуються вимоги до дотримання ним норм професійної етики. Ключовим поняттям інженерної етики є відповідальність як найважливіший регулятив інженерної діяльності, який спрямовує її виключно на користь суспільства. Провідну функцію у розвинутих країнах світу щодо дотримання етичних норм інженерами виконують етичні комітети, професійні товариства, інженерні кодекси. Їх досвід може бути використаний українськими вищими технічними навчальними закладами, першочерговим завданням яких є підготовка професійно відповідальних фахівців, що потребує розробки спеціальних технологій і створення необхідних педагогічних умов.

Список використаної літератури

1. Апресян Р. Г. Вид на профессиональную этику / Р. Г. Апресян // Ведомости научно-исследовательского института прикладной этики / под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. – 2004. – Вып. 25. – С. 160–181.
2. Бакштановский В. И. Профессиональная этика: социологические ракурсы / В. И. Бакштановский, Ю. В. Согмонов // Социологические исследования. – 2005. – № 8. – С. 3–13.
3. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – Київ : Лібра, 2001. – 399 с.
4. Лапузіна О. М. Формування професійної етики у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Лапузіна. – Вінниця, 2006. – 23 с.
5. Ленк Х. Ответственность в технике, за технику, с помощью техники / Х. Ленк. – Москва : Прогресс, 1982. – 398 с.
6. Митчем К. Что такое философия техники? / К. Митчем ; пер. с англ. ; под ред. В. Г. Горохова. – Москва : Аспект Пресс, 1995. – 149 с.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с.
8. Платонова А. В. Проблема ответственности в философии техники (историко-философская реконструкция) : автореф. ... канд. философ. наук : 09.00.03 / А. В. Платонова. – Томск, 2007. – 21 с.
9. Сафонов К. Б. Профессиональная этика в структуре современного философского знания : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.05 / Кирилл Борисович Сафонов. – Тула, 2011. – 159 с.

10. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под общ. ред. В. В. Миронова. – Москва : Гардарики, 2006. – 639 с.

11. Солодкая М. С. К единству социального и технического: проблемы и тенденции развития научных подходов к управлению / М. С. Солодкая. – Оренбург : Димур, 1997. – 208 с.

12. Степин В. С. Философия науки и техники : учеб. пособ. / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – Москва : Гардарики, 1996. – 400 с.

13. Шабанов В. П. Визначення поняття та структурних компонентів професійної етичної компетентності сучасного інженера / В. П. Шабанов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2013. – № 6 (59) – С. 236–242.

14. White T. I. Ethics Incorporated: How America's Corporations are Institutionalizing Moral Values [Electronic resource] / T. I. White. – Mode of access: <http://www.imu.edu/Asset9444.aspx?method=1>.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2015.

Созыкина А. С. Проблемы формирования профессиональной ответственности будущих инженеров

В статье определены место и роль ответственности в системе профессиональной подготовки студентов высших технических учебных заведений. Рассмотрены ее философский, психологический и педагогический аспекты, проанализированы различные взгляды на ее сущность. Даны примеры способов регулирования этического поведения инженеров в развитых странах, обозначены общие проблемы формирования ответственности будущего инженера.

Ключевые слова: будущий инженер, этика, профессиональная ответственность, кодекс.

Sozykina A. Problems of Formation of the Future Engineers' Professional Responsibility

In the article the ethical component in the training of students of technical universities due to the increasing rate of scientific and technological progress is emphasized. It is noted that foreign companies make a significant contribution not only to the implementation of ethical concepts in their activities, but also in the development of the professional and ethical theory.

The features of professional ethics, the engineering one in particular, are analyzed. Professional responsibility is considered the key concept of professional ethics. Its philosophical, psychological and pedagogical aspects have been regarded. Various types of responsibility have been briefly characterized. There have been distinguished the following types of responsibility: individual, institutional, group, manager's responsibility and distributed responsibility of the co-executive for active action or inaction that can cause negative consequences; formal and informal, indirect and direct, legal and moral. Social responsibility is directly linked to the professional one characterizing the social type of the personality. Concerning engineering activities, professional, moral, legal, environmental and economic types of responsibility have been distinguished.

Examples of using such ethical regulators of engineering activities in the developed countries as ethical committees, trade unions and engineering communities are provided. Their main functions are creating conditions for establishment and support of engineers' professional competence. The role and functions of engineering codes that provide for engineers' complying with professional and ethical values have been emphasized. The usefulness of the experience of the West in forming the future engineers' professional responsibility in the system of national engineering education has been underlined. It is noted that this training requires the development of specific technologies and creating the necessary pedagogical conditions.

Key words: future engineer, ethics, professional responsibility, code.

УДК 37.03–056.263–053.4:797.2

О. С. СОКИРКО

доцент

В. І. КЕМКІНА

доцент

Запорізький національний технічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ

У статті подано зміст діагностувального експерименту, спрямованого на виявлення особливостей розвитку пізнавальної сфери глухих дітей 5–6 років порівняно з однолітками, які не мають порушення слуху; наведено дані, що характеризують основні показники пізнавальної діяльності цих дітей.

Ключові слова: глухі діти 5–6 років, рівні розвитку, пізнавальна сфера, діагностування, корекційна методика, експериментальна модель.

Одним із найбільш важливих положень корекційної педагогіки є розробка й використання корекційно-розвивальних впливів відповідно до реальних можливостей конкретної дитини, що має порушення у своєму психофізичному розвитку. При цьому умовною “нормою” розвитку, щодо якої можна виявити ступінь наявних порушень у глухих дітей, є показники їх здорових однолітків. Від правильності вибору методів діагностики, ступеня їх адекватності досліджуваним проявам дитини, що має порушення у своєму психофізичному розвитку, залежить точність висновків про наявний стан розвитку глухої дитини й правильність вибору засобів для виправлення виявлених недоліків.

Вивчення індивідуальних відмінностей за розвитком пізнавальної діяльності старших дошкільників без враження слуху та з особливостями психофізичного розвитку дає змогу виявити рівень інтелекту кожної дитини, виробити стратегії індивідуального корекційного впливу й створити сприятливі умови для навчання та розвитку.

Підґрунтям дослідження є думка Л. С. Виготського про те, що позитивна своєрідність розвитку дитини з порушеннями зумовлена новоутвореннями, які в неї виникають на заміщення або компенсацію втрачених функцій [1, с. 180]. Отже, у розвитку дитини, що має певні порушення, провідну роль відіграє не її первинний дефект, а вторинний та подальші наслідки. Своєчасне виявлення цих наслідків, їх прояв необхідні для створення ефективної програми й методики корекційної роботи.

Дослідження особистостей розвитку пізнавальної сфери глухих дошкільників 5–6 років передбачало визначення показників, за якими можна схарактеризувати стан цієї діяльності. При їх визначенні ми орієнтувались на результати досліджень Т. Григор'євої [2, с. 12], Л. Занкова [3, с. 221], Т. Розанової [4, с. 70], Л. Тигранової [5, с. 31] та інших авторів. За їх дани-

ми основні порушення пізнавальної діяльності в глухих дітей виявляються в процесах сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення.

Мета статті – виявити особливості розвитку пізнавальної сфери дітей 5–6 років з порушенням слуху, які відрізняють їх від однолітків без цієї патології.

При організації й проведенні дослідження особливостей розвитку пізнавальної сфери дошкільників 5–6 років ми виходили з того, що правильна діагностика – перший крок в організації корекції психічних відхилень, оскільки вона показує, що є першопричиною порушень у психічному розвитку, які показники сформовані найгірше. Таким чином, психологічна характеристика глухої дитини є підставою для складання плану корекції – від допомоги дитині виправленні простих недоліків до компенсації її слухового дефекту.

Увагу звертали на те, наскільки дитина відкрита для контакту, виявляє вона активність чи відволікається (крутиться на місці, поривається встати, крутить щось у руках, махає руками або ногами). Фіксували прояв загальмованості, напруженості, які виявляла дитина; прагнення сісти або стати в куток, небажання привертати до себе увагу, боязливість вступити в розмову.

Усі ці факти пов'язані з психодинамічними (вродженими) особливостями дитини (наприклад, з імпульсивністю або ригідністю) і якостями її особистості (наприклад, з тривожністю чи демонстративністю). Отримані при спостереженні дані в подальшому зіставляли з даними тестів і допомагали зрозуміти природу інтелектуальних або емоційних відхилень дитини.

Показниками розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей, за якими їх порівнювали з однолітками без порушення слуху, були: зорова пам'ять та здатність до впізнавання, образно-логічне мислення, розвиненість розумових дій аналізу й узагальнення, логічність мислення, наочно-дійове мислення, зорове диференційоване сприймання, стійкість, розподіл і переключення уваги, орієнтація в просторі. Кожен із зазначених показників досліджували за допомогою стандартизованих тестів, що використовують у практичній роботі психологів і педагогів.

Критерії оцінювання рівнів розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років та їхніх однолітків без порушення слуху: самостійність у виконанні завдання, точність його виконання згідно з наданою інструкцією дорослого, результативність або кількість правильно виконаних завдань. Відповідно до обраних критеріїв охарактеризовано такі рівні розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років.

Достатній рівень – дитина самостійно або за незначною підказкою дорослого виконує завдання, чітко керується інструкцією, правильно вирішує всі або більшість завдань, наведених у тестах. Задовільний рівень – дитина виконує завдання, але постійно звертається по допомогу до дорослого для нагадування інструкції щодо його виконання, підтримки своїх дій, знаходить правильні рішення після декількох помилкових спроб, проте виконує правильно більше ніж половину завдань. Нижче від задовільного – дитина виконує завдання лише з постійною емоційною підтримкою й за

допомогою дорослого, забуває та порушує інструкції щодо виконання завдання, постійно потребує підказки, швидко втомлюється й втрачає бажання працювати, більшість завдань залишає невиконаними або виконаними зі значними помилками. Низький рівень – дитина відмовляється від виконання більшості завдань навіть за емоційної підтримки й допомоги дорослого. Виконані завдання не завершені, зі значними помилками.

Зважаючи на вік дітей, які брали участь у діагностувальному експерименті (5–6 років), критеріями оцінювання в них рівнів розвитку пізнавальної сфери були: самостійність у виконанні завдання, точність його виконання згідно з наданою інструкцією дорослого, результативність або кількість правильно виконаних завдань. Використання цих критеріїв давало можливість оцінити розвиток пізнавальної сфери дитини за чотирма рівнями: достатнім (виконання тестів повною мірою відповідає всім трьом критеріям), задовільним (виконання тестів повною мірою відповідає двом із трьох зазначених критеріїв), нижче від задовільного (виконання тестів частково відповідає двом із трьох зазначених критеріїв), низьким (виконання тестів частково відповідає одному із зазначених критеріїв).

Таблиця 1

Характеристика експериментальної вибірки глухих дітей за часом, причинами втрати слуху

Група	Характеристика дефекту										Разом	
	За часом прояву					За природою набуття						
	Від народження		Перший рік життя		Другий рік життя		Вроджений дефект		Набутий дефект		Разом	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%		
ЕГ	16	23,5	16	23,5	36	53,0	16	23,9	52	76,1	68	48,6
КГ	17	32,6	21	29,1	34	47,3	17	23,5	55	76,5	72	51,4
Разом	33	23,5	37	26,5	70	50,0	33	23,5	107	76,5	140	100

Поряд із діагностуванням розвитку пізнавальної сфери глухих дітей 5–6 років виявляли чинники, що призвели до порушення слуху. Звертаючись до їх аналізу, ми виходили з того, що причиною порушення нормального розвитку дитини може бути вплив внутрішнього або зовнішнього фактора. При цьому важливим є момент виникнення й тривалість впливу негативного фактора, його походження.

Обстеження пізнавальної сфери глухих дітей у нашому дослідженні починалося зі спроб налагодити контакт із дитиною за допомогою бесіди й нескладних питань. У процесі спілкування ми намагалися заохотити дитину до діалогу, визначити, які теми її цікавлять, дати можливість повідомити щось про себе. Тим самим створювали атмосфери, яка давала змогу дитині, на наш погляд, більш ефективно виконувати завдання й реалізовувати свій психологічний потенціал.

Визначення рівнів розвитку пізнавальної сфери дітей експериментальної та контрольних груп за результатами діагностувальних тестів здійс-

нювали на підставі їх відповідності критеріям самостійності, результативності й правильності. Достатній рівень розвитку пізнавальної сфери відповідав 75–100% самостійному, результативному й правильному виконанню завдань; задовільний – 50–74%; нижче від задовільного – 49–25% і низький – менше за 25%.

Дані щодо узагальнення результатів виконання глухими дітьми і їхніми однолітками, що не мають порушення слуху, усіх тестів за рівнями розвитку пізнавальної сфери подано в табл. 2.

Таблиця 2

Рівні розвитку пізнавальної діяльності дошкільників 5–6 років за результатами діагностувального експерименту, %

Групи	Рівні розвитку пізнавальної діяльності							
	Достатній		Задовільний		Нижче від задов.		Низький	
	хл.	дів.	хл.	дів.	хл.	дів.	хл.	дів.
ЕГ	-	-	-	-	20,3	22,1	79,7	77,9
КГ1	-	-	-	-	22,8	23,6	77,2	76,4
КГ2	9,5	14,7	60,6	71,4	29,9	13,9	-	-

З наведених даних бачимо, що найбільша кількість дітей (79,7% хлопчиків і 77,9% дівчат) експериментальної групи виявили низький рівень розвитку пізнавальної сфери. Рівень нижче від задовільного в цій групі виявили 20,3% глухих хлопчиків і 22,1% глухих дівчат. Достатній і задовільний рівень розвитку пізнавальної сфери в експериментальній групі не був виявлений у жодної дитини.

Аналогічна картина була в контрольній групі глухих дітей. Із низьким рівнем розвитку пізнавальної сфери в цій групі було виявлено 77,2% хлопчиків і 76,4% дівчат. Рівень нижче від задовільного виявили 22,8% хлопчиків і 23,6% дівчат.

У контрольній групі дітей 5–6 років без порушення слуху 9,5% хлопчиків і 14,7% дівчат виявили достатній рівень розвитку пізнавальної сфери. Переважна кількість дітей (60,6% хлопчиків і 71,4% дівчат) виявила задовільний рівень. Рівень розвитку пізнавальної сфери нижче від задовільного в контрольній групі дітей, щочують, виявили 29,9% хлопчиків і 13,9% дівчат. Низький рівень у цій групі не виявлений.

Висновки. Отже, результати дослідження дали змогу охарактеризувати склад експериментальної й контрольної груп за показниками пізнавальної сфери, виявити особливості їх прояву відповідно до рівнів розвитку пізнавальної сфери глухих дітей 5–6 років і їх однолітків без порушення слуху.

Наведені дані щодо динаміки розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання засвідчили ефективність розробленої експериментальної корекційної методики, що підтверджено методами математичного аналізу.

1. За результатами дослідження пізнавальної сфери виявлено, що між групами глухих дітей за рівнями розвитку пізнавальної сфери за всіма тестами немає суттєвих розбіжностей. Значні відмінності виявлено між гру-

пою глухих дітей і групою дітей без враження слуху за показниками: зорового сприйняття, образно-логічного мислення, наочно-дійового мислення, логічного мислення, здатності до аналізу й узагальнення, орієнтації в просторі, образного мислення, уваги та сприйняття тощо.

2. Встановлено, що за рівнем розвитку зорової пам'яті глухі діти не відстають від своїх однолітків без порушення слуху. Результати констатувального експерименту також засвідчили, що діти, які втратили слух на другому році життя, більш успішні у виконанні тестів з діагностики розвитку пізнавальної діяльності, ніж ті, у яких цей дефект є уродженим або набутим на першому році життя.

3. Порівняння результатів діагностувальних зрізів на визначення рівнів розвитку пізнавальної сфери глухих дітей 5–6 років і дітей зі збереженою слуховою функцією засвідчило значне відставання глухих дітей від своїх однолітків без порушення слуху. Це підтверджує необхідність пошуку й використання таких засобів і методик корекційно-педагогічної роботи, які б давали змогу скоротити відставання глухих дітей у рівні розвитку пізнавальної сфери від своїх однолітків без порушення слуху. Одним із таких засобів може бути розглянуто навчання глухих дітей плавання.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Лев Семенович Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. Детская психология. – 432 с.
2. Григорьева Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушенным слухом / Т. А. Григорьева. – Минск, 1999. – 56 с.
3. Обучение и развитие: (Эксперим. – пед. исслед.) / И. Аргунская, Т. Л. Беркман, И. Н. Будницкая, Л. В. Занков ; под ред. Л. В. Занкова. – Москва : Педагогика, 1975. – 440 с.
4. Розанова Т. В. Психологические особенности глухих детей с затруднениями в обучении / Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова // Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ дефектологии ; [под ред. М. С. Певзнер, Т. В. Розановой]. – Москва, 1980. – С. 66.
5. Тигранова Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей: младший школьный возраст / Людмила Иосифовна Тигранова. – Москва: Педагогика, 1978. – 96 с.

Стаття надійшла до редакції 07.10.2015.

Сокирко А. С., Кемкина В. И. Развитие познавательной сферы глухих детей

В статье представлено содержание диагностирующего эксперимента, направленного на выявление особенностей развития познавательной сферы глухих детей 5–6 лет по сравнению со сверстниками, без нарушения слуха; приведены данные, характеризующие основные показатели познавательной деятельности этих детей.

Ключевые слова: *глухие дети 5–6 лет, уровень развития, познавательная сфера, диагностика, коррекционная методика, экспериментальная модель.*

Sokirko A., Kemkina V. Features of Cognitive Sphere Deaf Children

The study shows the contents of the diagnostic experiment aimed at identifying the features of the development of cognitive sphere of deaf children 5–6 years of age compared with their peers without hearing impairment; contains data on key indicators of cognitive activity of these children.

The organization and the study of cognitive sphere features preschoolers 5–6 years, indicators of learning of deaf children, which they compared with their peers without hearing

loss were: visual memory and ability to recognition, figurative and logical thinking, development of mental activities analysis and synthesis, logical thinking clearly thought-effective, differentiated visual perception, stability, distribution and switching of attention, orientation in space.

Each of these parameters was investigated using standardized tests used in the practical work of psychologists and educators.

The criteria for evaluation of cognitive development of deaf children 5–6 years and their peers without hearing loss were: independence in performing the task, the accuracy of its performance in accordance with the instructions given adult performance or the number of correct assignments. According to selected criteria were described following levels of learning of deaf children 5–6 years.

Presented data regarding the dynamics of learning of deaf children 5–6 years in teaching swimming testified efficiency of the experimental methods of correction, which is confirmed by mathematical analysis.

Key words: deaf children aged 5–6, cognitive activity development, diagnostics, correction methodology, experimental model.

УДК 378.146

С. І. СТАТЬЄВ

кандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Розглянуто методику діагностики готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності на констатувальному етапі педагогічного експерименту. Визначено, що чинна система підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів є недостатньо розробленою, є ціла низка суперечностей та питань, які необхідно вирішити. Подано науково-методичну систему організаційного та науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в спеціалізованих навчальних закладах.

Ключові слова: готовність, майбутній фахівець, фізична реабілітація.

Актуальність дослідження зумовлена тенденціями бурхливої глобалізації, інтенсивними зростаннями обсягу інформації, орієнтацією України на інтеграцію із цивілізованою світовою спільнотою. У зв'язку із цим виняткового значення набуває внесення суттєвих змін в існуючу систему підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів шляхом спрямування загальнокультурної, професійної освіти на оволодіння основами професійної взаємодії, розроблення інноваційних реабілітаційних заходів, успішного залучення студентів до практичної діяльності в реабілітаційних закладах. Перелічені чинники становлять соціальне замовлення системі професійної освіти, що й відображено в законодавчій базі: Законах України “Про освіту” (1991), “Про вищу освіту” (2002), “Про концепцію розвитку охорони здоров'я населення України” (2005), “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2006), “Про фізичну культуру і спорт” (2011). Крім того, державна стратегія здоров'язбереження викладена в нормативно-правових документах, що регулюють розвиток сфери фізичного виховання, спорту й охорони здоров'я в Україні, зокрема в цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров'я нації”, Державній національній програмі “Освіта” (1993), Концепції Загальнодержавної програми “Здоров'я 2020: український вимір” на 2012–2020 роки, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.

Перехід людства на новий етап свого розвитку в усіх сферах буття, для якого характерні трансформація світогляду, наукові відкриття, що змінюють уявлення про особистість, її місце і роль у Всесвіті, призвів до того, що основні методологічні ідеї та концептуальні положення, на яких базувалася вітчизняна педагогіка протягом ХХ ст., на сьогодні майже втратили

своє значення й актуальність [1; 2]. Криза наукового пізнання, яка споконвічно притаманна етапу становлення соціально-гуманітарної науки, відображається в різних сферах наукового буття і, перш за все, в освіті. Основними ознаками кризи сучасної освіти є, в першу чергу, суперечність методологічної основи, “своєрідність” якої базується на специфіці навчально-виховного процесу: його безперервності, тривалості та зумовленості суспільними умовами й потребами, тобто історичності [5].

Необхідність використання системного підходу в наукових дослідженнях, на думку вчених (Ф. Ф. Корольов), зумовлена тим, що, по-перше, більшість наукових дисциплін суттєво трансформували предмети свого розгляду, якими тепер виступають множини взаємопов'язаних елементів, що становлять цілісне утворення. По-друге, у результаті технічного процесу й автоматизації актуальними стали системи управління, що за своєю структурою та процесами створення є системними об'єктами. По-третє, усвідомлення факту широкого впровадження в сучасну науку й техніку системних досліджень посилило увагу до проблеми загальної теорії систем [3, с. 106].

Специфіку психолого-педагогічної компетентності педагога як складного об'єкта неможливо зрозуміти, виходячи з властивостей і особливостей елементів системи, оскільки вона залежить від цілісної природи їх зв'язків і відносин, що виявляється в ієрархічних принципах будови, поліструктурної й багаторівневої організації системи. Таким чином, основною метою в дослідженні психолого-педагогічної компетентності як системи є розкриття “механізму життя”, що можливо тільки через різноманіття цілісності її існування [4].

Отже, з метою об'єктивного, цілісного й адекватного наукового розгляду будь-якого явища необхідно, перш за все, визначитися з методологічною базою дослідження: принципами, підходами, методами, формами та способами науково-пізнавальної діяльності.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту визначено стан підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів у контрольній та експериментальній групах (вихідні результати дослідження). Результати дослідження, отримані нами на цьому етапі, стали основою для складання змісту формувального етапу педагогічного експерименту.

Виходячи з того, що підготовка фахівців з фізичної реабілітації є складним системним явищем, яке об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, технологічний, особистісний, оцінно-рефлексивний компоненти, для отримання більш точних результатів дослідження до кожного з них підібрано метод діагностики, який дав змогу визначити низку питань у підготовці майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів.

Так, для визначення мотиваційної складової мотиваційно-ціннісного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів ми використали “Тест на визначення ступеня мотивації” за методикою А. Реан, у якому треба

відповідати на запитання в швидкому темпі, не обмірковуючи відповідь довго. Відповідь, що перша спадає на думку, як правило, є найбільш точнішою.

Для визначення ціннісної складової мотиваційно-ціннісного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів ми застосували анкету “Оцінка здатності майбутнього фахівця з фізичної реабілітації до професійної діяльності” (методика В. І. Зверєвої, Н. В. Немцовой, адаптована автором роботи). Метою анкетування було виявлення здатності майбутнього фахівця з фізичної реабілітації до професійного розвитку та його потреби в професійному зростанні. Досліджуваним треба було визначити ступінь відповідності кожного з 15 запропонованих їм тверджень.

Когнітивний компонент готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів ми оцінювали за допомогою тестів (тестування). Нами була розроблена батарея тестів, яка складалася із 40 питань. Із чотирьох запропонованих відповідей на кожне запитання досліджуваним необхідно було обрати лише одну правильну відповідь. Проведення тестування передбачало одержання певної кількісної характеристики, що показувала міру сформованості професійних знань майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.

Для визначення першої складової технологічного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів ми застосували опитувальник “Здатність фахівців з фізичної реабілітації до вирішення завдань у професійній діяльності” (авторська методика, розроблена на основі Галузевого стандарту вищої освіти України напряму підготовки 6.010203 “Здоров’я людини”). Здатність фахівців з фізичної реабілітації до вирішення завдань у професійній діяльності оцінювали через прояв їх умінь у балах.

Для визначення другої складової технологічного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів ми застосували “Експертну оцінку здатності фахівців з фізичної реабілітації до вирішення завдань у професійній діяльності” (авторська методика, розроблена на основі Галузевого стандарту вищої освіти України напряму підготовки 6.010203 “Здоров’я людини”). Вона проведена доцентом і професором кафедри фізичної реабілітації, керівником практики від реабілітаційного закладу.

Для визначення третьої складової технологічного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів ми застосували оцінювання квазіпрофесійної діяльності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації під час реабілітаційної практики (за національною шкалою).

З метою визначення першої складової особистісного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів використано опитувальник для виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОС-2) за В. В. Сінявським і В. А. Федорошиним.

Для оцінювання другої складової особистісного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів застосовано опитувальник для діагностики здібностей до емпатії за А. Меграбяном і М. Епштейном. Цю методику застосовано для дослідження емпатії майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, тобто їхньої здатності до співпереживання, вміння поставити себе на місце іншої людини, що є важливим у контексті нашого дослідження, тому що емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин, робить поведінку людини соціально зумовленою та дає змогу ефективно проводити реабілітаційні заходи. Досліджувані повинні були дати відповідь на кожне з 33 тверджень.

Для визначення третьої складової особистісного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів ми використали методику визначення рівня здібності до роботи у сфері “людина” – “людина”. Студент повинен відповісти на 19 питань, які оцінюються 0 або 1 бал. Сума балів 5 та менше – низький рівень, 6–10 балів – середній рівень, 11–14 балів – достатній рівень, 15–19 балів – високий рівень.

Для визначення першої складової оцінно-рефлексивного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів застосовували “Тест для визначення здатності до самоосвіти та саморозвитку особистості”, в якому потрібно відповісти на 21 запитання, кожен відповідь оцінювали від 1 до 3 балів.

Для визначення другої складової оцінно-рефлексивного компонента готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів ми застосовували Тест-опитувальник креативності за Д. Л. Джонсоном, адаптований Є. Є. Тунік та автором статті, в якому було запропоновано 8 тверджень, характерних для фахівців з фізичної реабілітації, і потрібно було оцінити кожне запитання за 5-бальною шкалою. Високий рівень – від 33 до 40 балів, достатній – від 25 до 32 балів, середній – від 17 до 24 балів, низький – 17 і менше балів.

За результатами кожної з методик діагностики визначали суму балів для кожного з досліджуваних.

Відомо, що методи математичної статистики дають змогу оцінити ступінь випадковості будь-якого педагогічного явища чи процесу або взаємозв'язку відповідних педагогічних явищ чи процесів, допомагають педагогічній науці доповнити їх характеристики конкретною інформацією.

За допомогою методів середніх величин, парних порівнянь, кореляційного аналізу (визначення t-критерію Стьюдента) ми опрацювали фактичний матеріал дослідження та оцінили його результати, що дало змогу отримати не тільки якісні результати дослідження, а й кількісні.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту здійснено збір вихідних результатів дослідження на підставі тестування, анкетування, експертної оцінки, самоаналізу й самооцінки та визначено середню арифметичну величину, її похибку та квадратичне відхилення. На підставі

цього розраховано t-критерій Стьюдента за загальноприйнятою формулою для незв'язаних вибірок, якими в нашому дослідженні були контрольна й експериментальна групи. Це дало змогу встановити взаємозалежність між середніми арифметичними величинами контрольної та експериментальної груп. У випадку, якщо отримане значення t-критерію не перевищувало граничного значення (за результатами таблиць), то гіпотеза про рівність вихідних результатів приймалася. Якщо знайдене значення критерія перевищувало табличне, то нульова гіпотеза про рівність двох середніх арифметичних величин відкидалася, і різниця вважалася статистично значущою на рівні значущості α .

Висновки. Таким чином, середні арифметичні показники готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів контрольної групи порівняно з такими в експериментальній групі на підставі розрахунку t-критерію Стьюдента та зроблено висновок щодо однорідності чи неоднорідності цих груп. У нашому випадку ці групи виявилися однорідними (t -розр. < t -табл., $P > 0,05$), що дало нам підстави продовжувати педагогічний експеримент, а саме перейти до його формувального етапу.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні формувального етапу педагогічного експерименту та перевірці ефективності системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Безкоровайна Л. В. Зміст підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до управлінської діяльності / Л. В. Безкоровайна // Наукові записки. – 2007. – Вип. 68. – С. 24–35.
2. Belikova N. E. The use of new educational technologies in the training of future specialists in physical rehabilitation / N. E. Belikova. – Chernigiv, 2011. – Vol. 86. – P. 296–299.
3. Korolev F. F. Sistemnij podhod I vozmoshnost ego primeneniya v psihologo-pedagogicheskikh issledovanijah / F. F. Korolev. – Moscow, 1970.
4. Krilova N. B. Essays understanding of pedagogy / N. B. Krilova. – Moscow, 2003.
5. Педагогіка : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанського. – Москва : Просвещение, 1983. – 608 с.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2015.

Статьев С. И. Методика диагностики готовности будущих специалистов по физической реабилитации к профессиональной деятельности на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Рассмотрена методика диагностики готовности будущих специалистов по физической реабилитации к профессиональной деятельности на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Определено, что действующая система подготовки будущих специалистов по физической реабилитации к профессиональной деятельности в системе специализированных учебных заведений недостаточно разработана, есть целый ряд противоречий и вопросов, которые необходимо решить. Представлена научно-методическая система организационного и научно-методического обеспечения подготовки будущих специалистов по физической реабилитации к профессиональной деятельности в специализированных учебных заведениях.

Ключевые слова: *готовность, будущий специалист, физическая реабилитация.*

Statiev S. Diagnostic Method of Readiness of the Future Experts in Physical Rehabilitation for Professional Activity on the Ascertaining Stage of the Pedagogical Experiment

The method of diagnostics of readiness of the future experts in physical rehabilitation for professional activity on the ascertaining stage of the pedagogical experiment. It was determined that the current system of training of future specialists in physical rehabilitation for professional work in the specialized schools is not enough developed, there are a number of contradictions and questions that need to be addressed, and our task was to develop a scientific and methodical system of organizational, scientific and methodological support of training of future specialists physical rehabilitation for professional careers in specialized educational institutions and test its effectiveness.

The transition of mankind to a new stage of development in all spheres of life, which is characterized by the transformation of world view, scientific discoveries, changing ideas about identity, its place and role in the universe, has led to the fact that the basic methodological ideas and conceptual program, which was based domestic pedagogy In XX century. Today almost lost its meaning and relevance. The crisis of scientific knowledge, which initially characterized the formation stage of social and humanitarian sciences, displayed in various areas of scientific being and, above all, education.

Thus, the arithmetic performance of future specialists in physical rehabilitation for professional activities in the specialized schools in the control group compared with those in the experimental group on the basis of the calculation of Student t-test and concluded about homogeneity or uniformity not these groups. In our case, these groups were homogeneous, which gave us the right to continue the teaching experiment, namely to move its formative phase.

Key words: *readiness, future specialist, physical rehabilitation.*

УДК 378.147:796

О. А. СУРОВОВ

викладач

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради.

УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто результати соціологічного дослідження серед студентів факультетів фізичного виховання вищих педагогічних навчальних закладів. Виявлено, що у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування існують соціально-педагогічні передумови для впровадження інтерактивних форм навчання. Більшість студентів бажає брати участь у такій навчальній роботі, що забезпечуватиме активізацію пізнавального процесу. Виявлено понятійний апарат та практичну значущість вказаних методів у педагогічній діяльності спеціалістів з фізичної культури.

Ключові слова: студенти, інтерактивні методики, форми, передумови, суб'єкт-суб'єктне навчання, підготовка спеціалістів.

Для сучасного стану фізичного виховання в Україні характерне, з одного боку, постійне оновлення його змісту, форм та засобів, про що свідчить постійне вдосконалення навчальних програм і нормативних актів (Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр (розпорядження Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2011 р. № 828-р), нова редакція Закону України “Про фізичну культуру та спорт” (ред. 2010 р.). З іншого боку, фізичне виховання відзначається зниженням його ефективності, про що свідчить тенденція зниження рівня здоров'я населення.

На думку М. Булатової (2004), М. Дутчака (2007), В. Неділько (2010), В. Платонова (2006), І. Тихомирової (2007), основною причиною вказаного є недооцінка в суспільстві провідної ролі здорового способу життя (ЗСЖ) у процесі формування здоров'я людини, зокрема такої значної складової ЗСЖ, як рухова активність. Як відображення описаного соціального становища, у загальноосвітніх навчальних закладах сьогодні спостерігається низька ефективність традиційної системи фізичного виховання, спрямованої на підвищення стану фізичної підготовленості учнів.

З погляду таких учених, як Г. Апанасенко (2011), Ю. Васьков (2009), М. Віленський (2006), В. Видрин (1992), Л. Іванова (2010), Л. Лубишева (1992, 1998), Л. Матвеев (2005), В. Столяров (2006), В. Сутула (2010) покращити ситуацію може синхронізація мети сучасної системи шкільного фізичного виховання, а саме формування здоров'я та особистісної фізичної культури, з його змістом, тобто, “виховання тілесного через духовне” (П. Лесгафт). Саме тому, на їх думку, змінюються навчальні програми, переорієнтовуючись з освітньо-спортивного напрямку на компетентнісно-діяльнісний (О. Хуторський, 2002; І. Зимня, 2003).

Напрямами вирішення вказаного завдання, на думку В. Давидова (2006), В. Загвязінського (2006), В. Краєвського (2007) [2; 3; 5], є інноваційний характер підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до творчості, самостійності, професійного саморозвитку, освоєння й упровадження наукоємних та інформаційних технологій.

Відповідно до вказаного вище, актуальною є проблема підготовки таких спеціалістів шкільної фізичної культури, які б були здатні використовувати свій особистісний потенціал та активно пізнавати навколишній світ. Ця фахова підготовка повинна ґрунтуватися на використанні інтерактивних методів та технологій навчання (В. Євдокимов, І. Прокопенко, 2008), оскільки основним завданням цих методів є підвищення рівня пізнавальної активності студентів. Однак у спеціальній науково-методичній літературі цьому питанню приділено недостатньо уваги, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті полягає у виявленні соціально-педагогічних передумов упровадження інтерактивних технологій навчання у процес фахової підготовки вчителів фізичної культури.

У ході дослідження проведено соціологічне опитування серед 442 студентів факультетів фізичного виховання вищих педагогічних навчальних закладів. Похибка результатів становить 3% для конкретної одичної події при 95% рівні довіри.

Як свідчить аналіз фахової науково-методичної літератури, специфічними рисами фізичного виховання є його природність та нерозривність із життям, тобто фізичне виховання має прикладний характер. Зрозуміло, що в умовах постійної зміни інформаційного простору, розширення можливостей фізкультурного дозвілля, зміни інтересів та зниження інтересу підростаючого покоління до важких видів спортивного тренування, доволі частої трансформації мети шкільного фізичного виховання, актуальною проблемою є підготовка таких вчителів фізичної культури, які характеризуються творчістю, комунікативністю, гнучким творчим мисленням, умінням адаптуватися до будь-якої складної робочої ситуації, тобто характеризувалися певними фаховими компетенціями [6; 7].

На думку дослідників В. Безпалько, В. Загвязінського, І. Зимньої, О. Хуторського [1; 3; 4; 5], вирішувати такі завдання можна шляхом включення студентів у діалогове навчання, тобто за допомогою інтерактивних технологій. Однак на цьому етапі використання інтерактивних методів та технологій у процесі підготовки спеціалістів за напрямом “Фізичне виховання” є недостатньо вивченим.

З метою дослідження вказаних аспектів упродовж 2009–2011 рр. нами проведено спеціальне опитування студентів трьох вищих навчальних закладів м. Харкова, які готують учителів фізичної культури, а саме Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Харківської академії фізичної культури, Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

У процесі дослідження використовували анкету закритого типу, яка містила питання, пов'язані з використанням викладачами в навчальному процесі інтерактивних методів. Результати узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

Передумови використання інтерактивних технологій у процесі підготовки вчителів фізичної культури (з погляду студентів)

	Напрямок опитування	ХГПА n=203	ХНПУ n=125	ХДАФК n=114	
1	Кількість студентів, які вважають, що педагоги на заняттях ураховують їх думку	89,7	72,8	74,6	
2	Кількість студентів вважаючих, що використовують під час навчання власний життєвий досвід	88,7	72	71,1	
3	Кількість студентів, які вважають, що виявляють активність під час навчання	78,3	68,8	77,2	
4	Кількість студентів, які вважають, що педагоги підтримують їх ініціативи та активність	81,3	71,2	78,9	
5	Кількість студентів, які вважають, що педагоги заохочують їх до творчого вирішення поставлених навчальних цілей і завдань	69	60	70,2	
6	Кількість фахових предметів, які студенти вивчають на курсі	5–7	6,4	1,6	6
		8–10	13,8	1,6	24,6
		11–13	17,2	40,8	29,8
		13–15	39,4	56	33,3
7	Кількість педагогів які, на думку студентів, сприяють активізації, ініціативності, творчості студентів, використанню їх життєвого досвіду	1–2	5,4	4,8	11,4
		3–4	21,7	36,8	43,9
		5–7	22,2	46,4	19,3
		8–10	22,2	7,2	11,4
		11–13	4,4	0	9,7
		13–15	16,7	0	1,8
8	Кількість студентів, які бажають, щоб на заняттях педагоги сприяли активізації, ініціативності, творчості студентів, використанню їх життєвого досвіду	84,2	85,6	83,3	
9	Кількість студентів, які вважають, що педагоги ставлять перед ними творчі завдання	54,2	43,2	47,5	
10	Кількість студентів, які вказують на те, що на заняттях вони працюють у малих групах	41,4	43,2	45,6	
11	Кількість студентів, що вказують на те, що в процесі підготовки на заняттях використовують навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові, освітні)	37	33,6	42,1	
12	Кількість студентів, які вказують на те, що їм задаються соціальні проекти (публікації для газети ВНЗ, фільми, виставки, казки тощо)	40,7	31,2	30,7	
13	Кількість студентів, які вказують на те, що на парах вони обговорюють дискусійні питання (наприклад, у формі ток-шоу, симпозиуму тощо)	34,2	16,8	35,1	
14	Кількість студентів, які вказують на те, що під час навчання вони беруть участь у таких заходах, як “Дерево рішень”, “Мозковий штурм” тощо	14,8	7,2	14,9	

Продовження табл. 1

15	Кількість педагогів, які на думку студентів, використовують під час викладання вказані в пунктах 9–14 інтерактивні методи	1–2	20,7	5,6	37,7
		3–4	15,3	49,6	28,1
		5–7	25,6	26,1	17,5
		8–10	12,3	5,6	7,9
		11–13	4,9	0	0
		13–15	3,5	0	2,6
16	Кількість студентів, які бажають, щоб на заняттях педагоги застосовували вказані в пунктах 9–14 інтерактивні методи		55,7	83,2	66,7
17	Кількість студентів, які вказують на те, що на лекції до них запрошують фахівців з певної дисципліни		32,5	32,8	41,3
18	Кількість студентів, які вказують на те, що їм проводять навчальні екскурсії		55,2	69,6	36
19	Кількість студентів, які бажають, щоб час викладання фахових предметів використовували вказані в пунктах 16–17 інтерактивні форми		75,7	74,4	72,8

Аналіз матеріалів, поданих у табл. 1, свідчить, що більшість опитаних респондентів вважає, що між викладачами та студентською аудиторією встановлено достатньо щільний контакт. Це підтверджується тим, що 89,7% студентів ХГПА, 72,8% – ХНПУ та 74,6% – ХДАФК вказували на те, що викладачі враховують їх думку при проведенні занять. Також це підтверджено і тим, що в середньому 77,3% студентів вважають, що викладачі дозволяють їм використовувати під час опанування навчального матеріалу власний життєвий досвід.

Аналіз опитування також свідчить, що більшість студентів (78,3% – ХГПА, 68,8% – ХНПУ та 77,2% – ХДАФК) мають думку, що вони є достатньо активними під час навчання. При цьому викладачі підтримують їх ініціативність та активність (у середньому 77,1%) і заохочують до творчого вирішення поставлених навчальних цілей та завдань (у середньому – 66,4%). Зауважуємо, що розбіжності у відповідях у розрізі ВНЗ перебувають у межах статистичної помилки ($p < 0,05$), відповідно результати опитування можна вважати достовірно рівними.

Отже, на підставі цього аналізу можна зробити висновок, що у вказаних вищих навчальних закладах, з погляду студентів, існують необхідні педагогічні умови (контакт викладачів зі студентами, заохочення та підтримка викладачами творчості, ініціативності та активності студентів) для впровадження інтерактивних методів навчання.

Однак, результати опитування підтверджують, що кількість таких викладачів у вищих навчальних закладах коливається в середньому від 3 (34,1% відповідей) до 7 (29,3% відповідей). Враховуючи, що кількість фахових предметів становить понад 11 дисциплін (у середньому 72,2% відповідей), зауважимо, що не всі викладачі циклу фахової підготовки організують діалогове навчання та застосовують “об’єкт-об’єктне” навчання.

Про це свідчать такі дані табл. 1 щодо кількості студентів, які вважають, що педагоги ставлять перед ними творчі завдання (ХГПА – 54,2%, ХНПУ – 43,2%, ХДАФК – 47,5%), а також тих студентів, що вказують як спосіб організації занять роботу в малих групах (лише від 41,4% до 45,6%) та у формі навчальних ігор (від 33,6% до 42,1%). Також лише третина студентів (ХГПА – 40,7%, ХНПУ – 31,2%, ХДАФК – 30,7%) вказує на те, що під час навчання їм задають різноманітні соціальні проекти (публікації для засобів масової інформації, відеофільми, виставки тощо). Приблизно така сама кількість респондентів (ХГПА – 34,2%, ХНПУ – 16,8%, ХДАФК – 35,1%) вважає, що на заняттях вони обговорюють проблемні питання у вигляді таких ігор, як “ток-шоу”, “симпозіум” або “конференція”. Набагато менше студентів – майбутніх вчителів фізичної культури вказали, що на заняттях використовують такі інтерактивні методи, як “Дерево рішень”, “Мозковий штурм” (ХГПА – 14,8%, ХНПУ – 7,2%, ХДАФК – 14,9%). При цьому названі вище інтерактивні методи застосовує від 1 (у середньому 21,3%) до 7 (у середньому 23,1%) викладачів. Проте, кількість студентів, яким цікаві такі форми організації навчання, становить у середньому 68,5%, тобто більшість.

Аналіз табл. 1 також показав, що з низькою інтенсивністю під час викладання фахових предметів використовують можливості такої форми навчання, як лекції, проведені запрошеним фахівцем-практиком. На це вказують 32,5% студентів ХГПА, 32,8% – ХНПУ та 41,3% – ХДАФК. Також нерегулярно використовують форму освіти у вигляді навчальних екскурсій. Про існування такої форми знають лише 55,2% респондентів, опитаних у ХГПА, 69,6% – ХНПУ та 36% – ХДАФК. Проте кількість респондентів, які бажають слухати лекції спеціалістів-практиків, відвідувати фахові установи та організації, становить $\frac{3}{4}$ від загальної кількості студентів. Так, у ХГПА – 75,7%, у ХНПУ – 74,4%, у ХДАФК – 72,8%.

Загалом, проведений аналіз дав змогу встановити, що більшість студентів віддає перевагу системі суб’єкт-суб’єктного навчання. Так, таких студентів у ХГПА – 84,2%, у ХНПУ – 85,6%, у ХДАФК – 83,3%.

Висновки. У результаті проведеного під час дослідження соціологічного опитування серед студентів – майбутніх учителів фізичної культури, виявлено, що у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування існують соціально-педагогічні передумови для впровадження інтерактивних форм навчання. Більшість студентів бажає брати участь у такій навчальній роботі, що забезпечить, на нашу думку, активізацію пізнавального процесу.

Подальшого вивчення потребують можливості застосування інтерактивних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах на уроках фізичної культури, а також методика фахової підготовки майбутніх вчителів до їх упровадження.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Систематическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособ./ В. Беспалько, Ю. Татур. – Москва : Высшая школа, 1989. – 144 с.

2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. для вузов / В. И. Загвязинский. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2006. – 192 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа: <http://www.koob.ru/zimnjaja/#books>.
5. Краевский В. В. Основы обучения: Дидактика и методика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.
6. Михайличенко О. В. Методика преподавания общественных дисциплин в высшей школе : учебное пособие / О. В. Михайличенко. – Сумы : СумДПУ, 2009. – 122 с.
7. Чепель Т. Л. Интерактивные методы в высшем педагогическом образовании как условие его интенсификации [Электронный ресурс] / Т. Л. Чепель, Т. Д. Яковенко. – Режим доступа: <http://www.concord.websib.ru/page.php?article=88&item=2>.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2015.

Суровов О. А. Внедрение интерактивных технологий обучения в процесс профессиональной подготовки учителей физической культуры

В статье рассмотрены результаты социологического исследования среди студентов факультетов физического воспитания высших педагогических учебных заведений. Выявлено, что в высших учебных заведениях педагогической направленности существуют объективные социально-педагогические предпосылки для внедрения интерактивных форм обучения. Подавляющее большинство студентов желает принимать участие в такой учебной работе, которая будет обеспечивать активизацию познавательного процесса. Раскрыты понятийный аппарат и практическая значимость указанных методов в педагогической деятельности специалистов физической культуры.

Ключевые слова: *студенты, интерактивные методики, формы, предпосылки, субъект-субъектное обучение, подготовка специалистов.*

Suruvov O. Introduction of Interactive Learning Technologies in the Process of Training Teachers of Physical Culture

The results of the survey held among the students of the faculties of physical education in higher pedagogical educational establishments are covered by the article.

The aim of the research is to discover social and pedagogical prerequisites of implementing interactive technologies of education into the process of vocational training of teachers of physical education.

With the purpose of fulfilling the aims of the research the survey was held among 442 students at the faculties of physical education in higher pedagogical educational establishments. The errors in calculation constitute 3% for certain single event in case of 95% of trust.

As the analysis of professional scientific and methodical literature shows that the specific features of physical education is its natural character and inherence from life thus it has applicable character. It is clear that nowadays under the conditions of constant change in information environment, enhancement of physically intense leisure activities, change of interests and decrease in the interest of the growing generation towards hard kinds of physical training, frequent transformation of the aim of physical education at school, the pressing problem is to train such teachers of physical education who would be characterised as creative, communicative, with flexible mind and will be able to adapt to any difficult working condition thus would be characterised by certain professional competences.

As the result of the survey among the students – future teachers of physical education, it was discovered that in higher pedagogical educational establishments there are social and pedagogical

prerequisites for implementation of interactive forms of education. The conceptual devices as well as the practical importance of the stated methods are discovered in the pedagogical activity of the specialists of physical education. Most students have the desire to participate in such an educational process which we think will provide activation of the cognitive activity.

Further research require the opportunities of application of interactive technologies in schools at the lessons of physical education, as well as the methodology of specialists' training who will be able to implement them.

Key words. *Students interactive techniques, forms, conditions, subject-subject teaching, preparation of specialists.*

Л. М. СУХАЦЬКА

старший викладач

М. Я. ХОМИН

старший викладач

Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел конкретизовано сутність поняття “обдарованість”, з’ясовано особливості класифікації та діагностики різних видів обдарованості в учнівській молоді. Розглянуто психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з обдарованими учнями у контексті гуманізації та диверсифікації змісту загальної середньої освіти.

Ключові слова: обдарованість, види обдарованості, творчі здібності, творчість, робота з обдарованими учнями.

Динамізм соціокультурних перетворень, гуманізація змісту освіти, орієнтація на аксіологічне осягнення педагогічних реалій, пріоритетність формування в учнівській молоді ключових життєтворчих компетенцій, розвитку дитячої обдарованості – ці та інші ознаки ХХІ ст., безумовно, мають позначатися на професійних і особистісних якостях вчителя музичного мистецтва. Загальноосвітні навчальні заклади третього тисячоліття чекають на педагога-музиканта, котрий володіє цілісними, системними професійними знаннями, компетентно реалізовує потужний аксіологічний, культурологічний та творчорозвивальний потенціал педагогіки мистецтва, є людиною, гармонійно наділеною фундаментальними особистісними якостями – самоцінністю, самодостатністю, самоефективністю, здатністю до саморозвитку та самореалізації.

Процеси модернізації змісту загальної середньої освіти, сучасні пріоритети в мистецькій галузі, зміни концептуальних орієнтирів філософії освіти, а також тенденції щодо підготовки фахівців в українських вишах спонукають до наукового пошуку шляхів психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики до роботи з обдарованими учнями.

Дослідження проблеми обдарованості здійснюється ґрунтовно як зарубіжними, так і українськими науковцями в таких основних аспектах: визначення підходів до розуміння психологічних основ і структури обдарованості (Дж. Гілфорд, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, К. Перлет, А. В. Петровський, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, Б. Ф. Скіннер, Т. І. Сущенко, К. Тейлор, К. А. Хеллер); виділення сфер і видів обдарованості (Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, Г. Горелова, Л. Круглова, В. Слуцький); питанням виявлення й розвитку обдарованості учнів (І. С. Аверина, Ю. К. Бабанський, В. Д. Горський, В. І. Кірієнко, В. А. Крутецький, О. І. Кульчицька, Н. А. Садовська, Б. М. Теплов).

Мета статті: на основі аналізу наукових джерел охарактеризувати психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з обдарованими учнями.

Сьогодні більшість зарубіжних і українських учених визнає, що обдаровані діти в ранньому віці діагностуються за показниками розумового розвитку. На основі цього показника створюються тести на виявлення у дітей розумової обдарованості. Так, наприклад, раніше від інших проявляється так звана художня обдарованість у галузі малювання, музики (гра на інструментах, вокальні дані); в галузі науки найраніше проявляється математична обдарованість тощо.

Оскільки обдарованість у дитячому віці можна розглядати як потенціал психічного розвитку відносно наступних етапів життєвого шляху особистості, слід урахувати складність самої проблеми “обдарована дитина”. Обдарованість конкретної дитини – переважно умовна характеристика. Найбільш яскраві здібності дитини є прямим і достатнім показником досягнень у майбутньому.

Водночас у ході вивчення особливостей розвитку обдарованих учнів ми виявили, що в основі обдарованості лежить синергетична єдність здібностей, які забезпечують успішне виконання діяльності, широту людських можливостей (загальні здібності), розвинутий розумовий потенціал, сукупність задатків і талановитості [4].

Безперечно, здібності – це індивідуальні особливості людини, які є однією із необхідних умов успішного вибору відповідного способу діяльності. Здібності дають змогу особі обирати такі види діяльності, які, у свою чергу, сприяють подальшому їх розвитку й сприймаються вже як обдарованість. Можна розуміти це явище як таке, що дає змогу свідомо розвивати наявні здібності, які шляхом удосконалення певних видів діяльності (до якої особа має бажання, задатки, нахили) стають джерелом активного поступального руху до успіху, одержання винагороди як дарунку за обдарованість.

З одного боку, здібність є ознака, з якою людина народжується, а з другого – вона не залишається незмінною, а вдосконалюється, відточується, роблячи особу обдарованою, або, навпаки, – притуплюється, відмирає. Високий рівень обдарованості називають талантом.

Слід зазначити, що більшість дослідників, спільні в тому, що обдарована особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який вміє відкинути звичайне, шаблонне.

Вітчизняна учена О. Є. Антонова пропонує розглядати обдарованість як сукупне виявлення особистісних якостей, коли не тільки інтелектуальні, а й усі інші здібності виступають у взаємодії й єдності. Розкриваючи сутність обдарованості в соціально-педагогічному аспекті, слід зазначити, що обдаровані діти характеризуються як такі, що досить рано проявляють здібності й нахили до певних видів діяльності [1]. Маючи високий рівень здібностей, такі діти можуть досягати високих результатів у певних видах діяльності, якщо для них будуть створені відповідні умови.

Грунтуючись на сукупності психолого-педагогічних підходів нами визначено *обдарованість* як індивідуальний когнітивний, особистісний і мотиваційний потенціал, що дає змогу особистості досягти високих результатів в одній або кількох галузях; єдність різноманітних здібностей, особистісних рис та якостей, що забезпечує найбільш успішне виконання поставлених завдань.

Дослідники проблеми обдарованості [4; 6; 9; 10] доводять, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю особистості. Про це свідчать праці Н. Лейтеса, А. Матюшкіна, В. Моляко, В. Рибалки, О. Романовського та ін.

При цьому загальна розумова обдарованість є запорукою яскравого прояву інших спеціальних видів здібностей і має різнобічний характер. Зокрема, вищими рівнями обдарованості є талант і геніальність. Виходячи з цього, можна говорити, що поняття “обдарованість” розглядається як єдність різноманітних здібностей, що забезпечує найбільш оптимальне виконання поставлених завдань.

Тривалий час науковці у ХХ ст. (Г. Андреева, Л. Божович, М. Гнатко, А. Дусавицький, І. Кон, О. Кульчицька, А. Лосева та ін.) розглядали питання щодо обдарованих дітей лише з позиції матеріалістичної філософії, враховуючи при цьому те, що особливості побудови мозку, кори великих півкуль людини, швидкість протікання нервових процесів, особливо періоди утворення тимчасових нервових зв'язків, час вироблення диференційованих зв'язків, цілих систем, у яких об'єднуються різні нервові процеси, а також особливості їх прояву з погляду природних задатків і спеціальних анатомо-фізіологічних основ.

Дослідники проблеми обдарованості довели, що в основі обдарованості дитини знаходяться такі здібності, які психологами характеризуються як стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які і є об'єктивно необхідною умовою її успішної діяльності.

Про наявність здібностей свідчить те, як дитина навчається, набуває певних знань, умінь і навичок, освоює певні галузі діяльності, включається в творче життя суспільства. Наприклад, здібністю називають швидку й чітку рухливість реакції учня на питання, хорошу зорову пам'ять читача, який запам'ятовує швидко текст, художника, який має тонко розвинуте відчуття місця, часу й відстані, тонкий музичний слух композитора тощо.

Таке розуміння обдарованості особистості засвідчує той факт, що будь-яка діяльність вимагає від людини наявності не однієї, а кількох різних здібностей. Це стосується переважної більшості людей різних професій. Наприклад, для успішної роботи вчителя велике значення мають розвинута спостережливість, добра зорова й словесно-логічна пам'ять, сильна уява та добре володіння усним і письмовим мовленням, комунікативні здібності, вміння зосереджувати увагу на тій чи іншій дії учня, на його настрої та багато інших здібностей, якими повинен володіти вчитель для успішної роботи.

Так, І. Бех, Л. Божович, С. Бондар, Л. Виготський, В. Зінченко, І. Кон, Н. Лейтес, А. Леонтьєв та інші розглядають здібності як такі задатки, що можна й необхідно розвивати у процесі навчання, освіти, виховання, як такі, що ведуть до формування талановитості людини взагалі та до високого рівня професіоналізму фахівця зокрема.

Підсумовуючи вищезазначене, можна припустити, що такі поняття, як “талант” і “геній” розрізняються, насамперед, за рівнем і якістю здібностей та інтенсивністю їх прояву.

Талант характеризується здатністю до досягнень вищого порядку в межах того, що вже було відомо, прийнято. Щодо геніальності, то вона вказує на здатність людини створювати щось принципово нове, рухатися справді новими шляхами, а не тільки досягати високих вершин на вже відомих шляхах.

Високий рівень обдарованості, що є характерним для генія, як правило, пов'язаний із незвичайністю прийнятих рішень у різних чи навіть у всіх відомих сферах життєдіяльності. Геніям досить часто притаманний властивий універсалізм. Це було характерно, наприклад, для Аристотеля, Леонардо да Вінчі, Р. Декарта, Г. Лейбніца, М. Ломоносова та ін.

Але й обдарованість генія проявляється у певних галузях. Це виявляється в тому, що у людини домінує якийсь один аспект здібностей: певні здібності виявлені й оформлені в одному із напрямів його творчості більше, ніж у інших. Тому результати творчості геніальних людей мають величезне громадське, суспільно-історичне, соціальне значення, з їх іменами пов'язані поворотні віхи у розвитку цивілізації – науки, мистецтва, техніки.

Отже, на основі критичного осмислення результатів психолого-педагогічних досліджень приходимо до висновку, що здібності не даються в готовому вигляді людині від народження, вони є результатом розвитку, який здійснюється у процесі виховання, освіти та навчання; здібності формуються і досягають того чи іншого рівня за умов активного включення людини в чітко визначену діяльність, що на перших етапах цього шляху є переважно освітньою, навчальною, тренувальною.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що ідея розвитку й виховання в процесі навчання є продуктивною в усіх відношеннях, а окреслення в цьому процесі обдарованих особистостей в окремий напрям може здійснюватись на рівні розв'язання проблеми з урахуванням різних видів показників здібностей у відповідних галузях науки, літератури, мистецтва.

Серед сучасних зарубіжних концепцій обдарованості досить популярною є стрікільцева модель Дж. Рензулі, відповідно до якої обдарованість є поєднанням трьох характеристик – інтелект вище середнього рівня, творчі здібності та мотивація прагнення до успіху. Цю модель голландський учений Ф. Монкс доповнив трьома чинниками мікросередовища (сім'я, школа, ровесники) [5].

Важливого значення в підготовці до роботи з обдарованою молоддю набуває ідентифікація виду обдарованості. Так, американський дослідник

Гарднер виділяє такі типи інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний, особистісний, натуралістичний. Очевидно, що майбутні педагоги повинні уміти розпізнавати ранні ознаки обдарованості й передбачати перспективи розвитку обдарованої особистості, орієнтуватися в розвитку творчого потенціалу такої молоді.

Правомірно ствердити, що чільне місце серед психолого-педагогічних аспектів роботи учителя музичного мистецтваз обдарованими учнями є створення мотиваційного середовища в закладі освіти. Безсумнівним є те, що педагог, який працює з обдарованою особистістю, повинен мати розвинену внутрішню мотивацію та прагнення досягти успіху. Внутрішня мотивація як вроджена характеристика людини ґрунтується на застосуванні власних здібностей і передбачає прагнення до пошуку й виконання завдань оптимального рівня складності (Е. Десі, Р. Реан). Внутрішньо мотивована поведінка ґрунтується на усвідомленні власної майстерності та компетентності, інтересі, а також на відчутті свободи від зовнішнього тиску [8]. Педагоги зі стійкою внутрішньою мотивацією, цілковито захоплені своєю діяльністю, викладанням дисципліни та спілкуванням з учнями орієнтуються на: 1) підтримання позитивного емоційного стану та впевненості; 2) досягнення відповідного фокусу та концентрації уваги на діяльності; 3) стан рівноваги між розслабленням і хвилюванням; 4) вироблення в собі прагнення рухатися до поставленої мети в музично-педагогічній діяльності; 5) повне заглиблення в педагогічну діяльність, виконання її із захопленням; 6) вироблення вміння абстрагуватися від наявності контролю та регламентації [3].

Наукового обґрунтування, диверсифікації потребує і зміст освіти обдарованої учнівської молоді. Американський учений Дж. Рензуллі доводить, що зміст навчальних програм для обдарованої молоді має: а) виходити за межі загальноприйнятої програми; б) урахувувати специфіку інтересів учнів; в) відповідати їхньому стилю засвоєння знань; г) не обмежувати прагнення обдарованої особистості заглиблюватися в сутність певної теми [9].

У психолого-педагогічній літературі поширеним є підхід, згідно з яким професійна підготовка педагогів мистецького профілю до роботи з обдарованими учнями відповідає трьом рівням кваліфікації:

1) особистісні характеристики, знання, вміння, настанови, необхідні для тих учителів, які стимулюють розкриття та розвиток індивідуальності кожного учня;

2) знання, вміння та настанови, необхідні для розвитку будь-якої обдарованості визначеного типу (загальної, інтелектуальної, творчої, спеціальної обдарованості тощо);

3) знання, вміння та навички, які забезпечують розвиток високого рівня обдарованості [5; 6].

Отже, на навчальних заняттях із педагогічної майстерності, методики музичного виховання майбутніх учителів музики слід ознайомлювати з особливостями формування креативного мислення як базового конструкту

в роботі з обдарованою молоддю, оскільки педагог повинен створювати на заняттях атмосферу, сприятливу для розвитку в учнів впевненості у своїх силах, заохочення інтересів, удосконалення здібностей і творчого мислення, яка стимулюватиме їхні успіхи в різних видах музичної діяльності.

Висновки. З огляду на вищезазначене, правомірно виокремити основні компоненти підготовки майбутніх учителів музики до роботи із обдарованими учнями:

Формування особистості школяра як носія національної культури, творця власного життя, активного члена суспільства.

Суть цієї умови полягає в тому, що як обдаровані, так і звичайні діти є надзвичайно чутливими. Наразі “педагогіка добра” І. Зязюна [7] з його принципами “гармонії”, “комплексності”, “просторово-часової” орієнтації (знання про незаперечну єдність минулого, сучасного й майбутнього) є надзвичайно продуктивною.

1. Процес *прогнозування “обдарованості”* в системі всієї навчально-виховної діяльності має здійснюватися не лише з огляду на необхідність розв’язання конкретних дидактико-методичних завдань, а й з позиції необхідності підготовки обдарованих дітей до адекватного вибору власної поведінки й майбутньої професії, реалізації особистісного потенціалу в процесі життєтворчості.

2. Здійснення *цілеспрямованої орієнтації обдарованих дітей* на необхідність засвоєння системи знань і вмінь загальноприйнятої “філософії” життя, що передбачає орієнтацію особистості учня на пошук позитивного в навколишній дійсності та прийняття його як реального факту, з яким необхідно узгоджувати і свою поведінку.

Процеси гуманітаризації й гуманізації як можливі напрями вдосконалення середньої освіти повинні бути зорієнтовані, насамперед, на створення сприятливих умов для самореалізації, самовдосконалення, розвитку соціальної особистості, на формування повноцінного гуманного середовища, де здійснюється інтелектуальне й творче спілкування, в основі якого є повага та визнання гідності кожного учня як особистості, індивідуальності.

Список використаної літератури

1. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями як складова його професійної компетентності / О. Є. Антонова // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 12. – С. 66–69.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ, 1997. – С. 257.
3. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала / М. М. Кашапов. – Москва, 2006. – 688 с.
4. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1 – С. 25–32.
5. Макрідіна Л. О. Психолого-педагогічні проблеми професійної готовності педагогічних працівників до роботи з обдарованими дітьми / Л. О. Макрідіна, Т. Є. Гура // Актуальні проблеми психології. – Т. 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога : зб. наук. праць / за заг. ред. С. Д. Максименка. – “BONA MENTE”, 2002. – Вип. 3. – Ч. 2. – С. 280–284.

6. Моляко В. А. Проблемы психологии и творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19–26.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
8. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Москва, 2000. – С. 234–235.
9. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. Потенциал личности и программа развития / А. И. Савенков. – Екатеринбург, 2004. – 267 с.
10. Теплов Б. М. Избранные произведения : в 2 т. / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 14–305.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2015.

Сушацкая Л. М., Хомин М. Я. Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих учителей музыкального искусства к работе с одаренными учащимися

На основе анализа психолого-педагогических источников конкретизирована сущность понятия “одаренность”, выяснены особенности классификации и диагностики различных видов одаренности у ученической молодежи. Рассмотрены психолого-педагогические аспекты подготовки будущих учителей музыкального искусства к работе с одаренными учащимися в контексте гуманизации и диверсификации содержания общегосударственного образования.

Ключевые слова: одаренность, виды одаренности, творческие способности, творчество, работа с одаренными учащимися.

Suhatska L., Homyn M. The Psycho-Pedagogical Aspects of Training of Future Teachers of Music to Work with Gifted Students

Researchers of the problem of talent have proven that on basis of the child's giftedness are such abilities that psychologists characterize as persistent mental individual property rights, which are objectively necessary condition for its success.

Among modern foreign concepts of giftedness is very popular three-cycle model by J. Renzulli, according to which talent is a combination of three characteristics – above average intelligence, creativity and motivation to succeed. This model was developed by Dutch scientist F. Monks by adding three micro factors (family, school, peers).

Another important thing in preparation for work with gifted youth acquires identification of the type of talent. The American researcher Gardner identifies the following types of intelligence: linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinesthetic, interpersonal, personal and naturalistic. Obviously, future teachers should be able to recognize the early signs of giftedness and provide the prospect of development of a gifted person, guide the development of the creative potential of talented youth.

It is a common approach in psychological and pedagogical literature, according to which training teachers of artistic profile to work with gifted students meets the three levels of training: 1) personal characteristics, knowledge, skills, guidance necessary for those teachers who encourage the discovery and development of the individuality of each student; 2) the knowledge, skills and attitudes necessary for the development of any particular type of giftedness (general, intellectual, creative, special talent, etc.); 3) knowledge and skills that will ensure the development of high-level talent. The processes of humanization and humanitarization as possible areas of improvement of secondary education must be focused primarily on the creation of favorable conditions for self-improvement, development of social identity, to form a complete humane environment, where the intellectual and creative communication, which is based on respect and recognition of the dignity of each student as an individual, identity.

Key words: giftedness, types of giftedness, creative abilities, creativity, work with gifted students.

УДК 37.014:378.1:378.124 (045)

А. В. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

ВАЖЛИВІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ В АСПЕКТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розробки моделей модернізованої професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи, що викладають у майбутніх менеджерів організацій. Акцентовано увагу на основних тенденціях та суперечностях у діяльності як самих менеджерів організацій, так і суб'єктів організації педагогічного процесу у вищих майбутнього. Викладено авторську гіпотезу щодо зміни стилів та акцентів у зазначених процесах, зокрема необхідності зміни акцентів педагогічної діяльності викладачів економічних та гуманітарних дисциплін з інформувального на надихаючий та спонукальний.

Ключові слова: менеджер організацій, студент, викладач, вищий навчальний заклад, тенденції, професійна діяльність.

Українській професійній освіті на сучасному етапі притаманне різноманіття звичних і усталених форм, методів та засобів підготовки майбутніх менеджерів організацій до професійної діяльності, регламентованих нормативно-правовою документацією й підтримуваних силою сформованих традицій. Їх креативність, взаємопроникнення, зрощення та модифікація – природний процес відбору кращих варіантів, детермінований мінливими завданнями та цілями професійної освіти. У зв'язку із цим не зайвим буде поміркувати про майбутнє професійної освіти України з метою формування комфортної й продуманої позиції щодо можливої модифікації ролі, місії та функцій менеджерів організацій в умовах інформаційного суспільства. Змістовною основою таких роздумів є деякі узагальнення авторського педагогічного досвіду. Презентація авторських прогнозів щодо деяких важливих тенденцій у професійній діяльності менеджерів організацій в аспекті професійної освіти на основі вже зараз окреслених проблем – **мета статті**.

Авторські спостереження за основними тенденціями у професійній діяльності менеджерів організацій дають змогу експлікувати ряд цікавих суперечностей, які безпосередньо стосуються найближчого майбутнього їх професійної освіти, зокрема між:

– традиційно стійким бажанням менеджерів організацій бути головним джерелом і суб'єктом економічних та соціальних процесів в організаціях і дедалі більшими технічними можливостями, завдяки яким його безпосередня присутність і контакт стають не завжди обов'язковими;

– перманентним зростанням можливостей об'єктивної оцінки діяльності менеджерів за допомогою статистичного аналізу параметрів зворотного зв'язку й відсутністю валідного механізму кореляції майстерності діяльності менеджерів організацій із заробітною платою;

– зростанням кількості мультимедійних моделей управлінської діяльності менеджера, збільшенням організаційної ролі електронних засобів масової комунікації й недосконалим законодавчим базисом у цій сфері, відсутністю можливості швидко навчитися цієї навички для менеджерів організацій.

Перелічені та багато інших суперечностей вказують шлях для виходу з кризи, в якому не завжди є місце офіційно декларованій політиці професійної освіти, але завжди є можливість зробити істотну корекцію в організації реального процесу. Так, уже зараз можна побачити позитивні тенденції – перенесення енергії процесів менеджменту в зону автономізації та автоматизації виробничих процесів [2].

Так само і в професійній освіті намагаються трансформувати багато видів навчальної роботи в самостійну площину, з використанням методичних платформ типу Moodle та ін. Їх роль поступово зростає, витісняючи не тільки коштовні паперові носії, а й багато низькоефективних видів роботи. І дійсно, чи є сенс в малоефективному інформуванні аудиторії з майбутніми менеджерами організацій вчорашніми даними, вигаданими прикладами?

На наш погляд, ефективніше замінити таку діяльність переглядом кращих аналогів, наприклад, нобелівських лауреатів у сфері управління соціальними та економічними процесами, записаних на відео з використанням дорогого демонстраційного обладнання, 3Д-графіки тощо? З урахуванням поширених настроїв “зеконотити” таке рішення, напевно, прийде і на рівні державних стандартів, а значить, із часом, незалежно від країни проживання, з’явиться можливість мати доступ до кращої інформації з будь-якої проблеми або дисципліни. Очевидно, що війна за розуми, почуття й установки в сучасній професійній освіті поступово переходить в інтернет-середовище – зручне, інформативне, яскраве, комфортне. Слід наголосити, що головний суб’єкт педагогічного процесу – студент – давно вже “живе” в ній. Саме про це говорив один з найуспішніших футурологів сучасності Рей Курцвейл, коли віщував, що до 2025–2030 рр. почнеться поступове зрощування людських організмів з найпотужнішими нанокомп’ютерами, завдяки яким наше життя буде тривати як завгодно довго, а більшістю процесів стануть управляти створені нами кілька грамів неживої речовини, що іноді й думатимуть за нас [5]. Ясна для теоретиків вищої освіти, але все ще латентна для широкого кола громадськості проблема економії дорогого викладацького часу, на тлі соціальних, демографічних і еконеприємностей, які переслідують нашу країну з моменту її зародження, вимагає вже зараз негайної реакції й продуманого рішення. При цьому необхідність зниження собівартості освітнього продукту за рахунок зменшення частки “ручної праці” або його вартості стає природним, як і заміна людини в усіх типах виробництв, де це тільки можливо. Представляючи результати власних досліджень, більшість з яких перебуває на стику між ще не оформленою теорією і неперевіреною пролонгованим експериментом практикою, хотілося б окреслити суть можливих змін у професійній

освіті майбутніх менеджерів в умовах глобалізації та інформатизації світу. Важлива зміна стосується, перш за все, місії аудиторної взаємодії з ними. У нових умовах її можна виразити в такій гіпотезі: успішний викладач вищої школи XXI ст. поступово змінить стиль аудиторної роботи з майбутніми менеджерами організацій з “інформувального” на “спонукальний”, “рекламний”, “мотивувальний”, “надихаючий”. Головною метою такої роботи стане виникнення бажання й можливості менеджера завжди діяти самостійно. Уже сьогодні ця тенденція все більше помітна, адже в умовах високої конкурентної боротьби за виживання й процвітання для навчання запрошують людей з обмеженим ресурсом часу та розрахунком на їх самостійну роботу з переважанням дистанційної форми взаємодії. Імовірно, що з лібералізацією нормативних засад організації навчального процесу, правил ліцензування й акредитації спеціальностей, перенесенням функції контролю за результатами навчального процесу на плечі незалежних та об’єктивних професійних співтовариств це рішення стане основою істотної модернізації професійної освіти. На сьогодні, на жаль, серед менеджерів зростає й поширюється категорія людей, професійно не визначених, зацікавлених лише в отриманні диплома формального права обіймати ту чи іншу посаду. Цей феномен властивий не тільки української ментальності і є предметом окремої розмови, але вже зараз плануються й ознаки виходу зі сформованої ситуації. Ринкові відносини в цьому сенсі неминуче сепарують професіоналів і дилетантів з дипломами. Сьогодні взагалі мало кому спаде на думку наймати для надання якоїсь послуги, тим більше послуги управлінської, людину, виходячи тільки з наявності в неї диплома. Що стосується наявності контингенту майбутніх менеджерів, то тут, враховуючи те, що в 1995–2001 рр. народжуваність дітей перманентно падала [4], швидше за все, буде прийнято рішення про лібералізацію державної політики у сфері дипломування спеціалістів. Таким чином, будуть задіяні інші фактори, а зацікавлені в зростанні вартості диплома навчального закладу будуть змушені вступити в конкурентну боротьбу за клієнта на основі пропозицій підвищеної якості освіти. У цих умовах в стандарти сучасної професійної освіти майбутніх менеджерів організації, крім звичних і усталених форм навчальної роботи, впевнено прориваються ті, які ще 20 років тому були б просто неможливі через відсутність деяких технологічних ресурсів і не дорогої, але адекватної потребам матеріальної бази. Тенденції модифікації професійної освіти дають нам змогу на цьому етапі експерименту підтвердити гіпотезу про доцільність зміни “інформувального” стилю викладання на “спонукальний”, “сугестивний”, “переконувальний”, “рекламний” або “надихаючий”. Це рішення дасть змогу максимально комфортно вписатись більшості майбутніх менеджерів організацій у вже переглянуті моделі майбутнього, в якому значна частина роботи буде перекладена на плечі все більш розумних, зручних і недорогих машин, а головною затребуваною здатністю менеджера стане здатність “запалити вогонь” бажання вчитися самостійно в персоналу організацій, з мінімальни-

ми витратами сил і часу, а потім продовжити управління самостійною виробничою активністю в дистанційному форматі.

Важливою характеристикою такого майбутнього, згідно з логікою “китайської” стратегії виробництва матеріальних і ідеальних благ, буде й здешевлення професійної підготовки самих менеджерів. Саме це спричинить високу конкурентоспроможність “спонукального”, а не “інформувального” стилю викладання. Дійсно, на наших очах народжуються нові тенденції в професійній діяльності менеджерів організацій в професійній освіті, за спиною яких, через сформовану економічну недоцільність, практично немає реальної емпіричної науки, але є “надихаюча”, “спонукальна” компетентність, здатна на основі високого емоційного інтелекту, особистої чарівності й артистизму виконати поставлені керівництвом завдання.

Таким чином, у недалекому майбутньому, за нашими прогнозами, станеться певна сепарація форм співпраці в педагогічних процесах, зміна функцій окремих її представників. У спрощеному варіанті, одні особи знання будуть здобувати, а інші – популяризувати й передавати. Така практика, заснована на здоровій конкуренції, уже давно існує в світі, де максимум 1% населення створює технології, стандарти й алгоритми, а решта 99% ними користуються. Повертаючись до експериментальної програми з підготовки майбутніх менеджерів організацій у Класичному приватному університеті, в якій велика частина енергії педагогічного процесу перенесена в дистанційний формат, до нинішнього моменту можна виділити зони найбільших труднощів: відсутність пролонгованого особистого контакту з “носіями знань”, наявність складнощів з набуттям більшості навичок, що не потребують мислення, і загальне відставання специфічної професійної культури. Хотілося б виділити й головні позитивні сторони: підвищений доступ до освітніх ресурсів; залучення людей, що живуть у віддалених районах, завдяки використанню Інтернету; технологічність в оцінці значної частини когнітивного компонента навчання; мінімальний рівень насильства людини людиною; створення конкурентного середовища для ринку, що зароджує викладачів економіки та гуманітарної сфери “надихаючого” жанру. Остання теза з погляду розвитку освіти має величезне значення. Як уже зазначалося на початку статті, викладач узагалі, а викладач у менеджерів організацій сьогодні перебуває в малоконкурентному середовищі й формально не зацікавлений безпосередньо в результатах своєї праці. Збільшуються можливості справедливої та точної його оцінки через аналіз зворотного зв'язку зі споживачами послуг, що дає змогу сподіватися на створення в недалекому майбутньому системи прямого біхевіористично орієнтованого підкріплення зусиль викладача в прояві педагогічної майстерності в аудиторній та деякій іншій роботі. Контент-аналіз одного з найпопулярніших сайтів, присвячених створенню рейтингу викладача, багато в чому може послужити прикладом для бачення майбутнього [3]. Думка самих споживачів освітніх послуг дає змогу відстежити латентну динаміку задоволеності різними аспектами педагогічної роботи. При цьо-

му зробити це можна в масштабах практично всього колишнього Радянського Союзу. До речі, серед позитивних якостей, які останнім часом домінують у коментарях студентів (а можливо, і викладачів; опитування анонімне), лідирують ті, які передбачають наявність оптимізму: “Дуже позитивні пари, після яких хочеться щось змінити не тільки в собі, але і в навколишньому світі”; “Викладач – СУПЕР!!!!!!!!!!!!!! Піднімає настрій на кожному занятті!!!”; “Незабутні пари, навіть на 8–9 із задоволенням сидиш! А все тому, що сам немов заряджаєшся його позитивною енергетикою” [3]. Ці та багато інших анонімних висловлювань становлять інтерес для аналізу й самоаналізу, що дає в цілому надію на поступове наближення викладацької професії до вищої конкурентності та вимірюваності, яка в епоху ринкових відносин має велике значення. На цьому етапі істотною проблемою є інтенсивність, з якою студенти роблять записи. На жаль, її недостатньо. В ідеалі необхідно мати можливість для аналізу результатів кожного навчального заняття, що цілком можливо за наявності спеціально обладнаних аудиторій у варіанті “тут і зараз”, а також урахування інтересів інших потенційних учасників оцінювання педагогічної праці, а саме: можливого роботодавця (його цілі, які можуть мати значні суперечності з існуючою теорією і практикою професійної підготовки, стандартами ОКХ тощо; керівника (власника) навчального закладу, який платить викладачеві заробітну плату й часто зацікавлений у прибутку; родичів студента, які зазвичай оплачують його навчання. Аналогами цієї технології в сьогоденнішніх масмедіа можна вважати популярну політичну передачу “Шустер-Live”, в якій можна побачити зразки майбутніх моделей аудиторної роботи на основі миттєвої зворотного зв’язку.

Висновки. Повільні, але стійкі зміни, що відбуваються у сфері професійної освіти майбутніх менеджерів організацій, дають змогу на локальному експериментальному рівні спрогнозувати деякі тенденції в зміні характеру професійній діяльності менеджерів організацій. Їх цінність характеризується просуванням тенденцій педагогіки співпраці, коли суб’єкти та об’єкти виробничих і педагогічних процесів, перебуваючи в рівному становищі щодо інформаційних ресурсів, стають партнерами. У вдосконаленні техніки такої взаємодії дуже важливо уникати штампів, формувати власний стиль використання всіх виразних засобів, за допомогою яких викладач економічних і гуманітарних дисциплін досягає оригінальності та цільового впливу. Тим не менше, неухильний технічний прогрес змушує зробити деякі корисні узагальнення, що стосуються викладацької роботи, затребуваної в найближчому майбутньому: ступінь насиченості міжособистісних контактів “викладач-студент” буде падати, що потягне за собою необхідність зміщення акцентів аудиторної роботи з “інформувального” стилю на “надихаючий”, “спонукальний”. Інтегрування сучасних технологій у педагогічний процес, комбінування інформаційних технологій у системі освіти з безпосередньою діяльністю викладача сприяють досягненню дидактичної мети, оптимізують усі види навчальної діяльності й підготовку суб’єктів освітнього процесу до діяльності в

умовах сучасного суспільства. Окреслені тенденції в професійній освіті дають можливість розбудовувати її на наукових засадах, зробити цей процес усвідомленим і впорядкованим, економічно обґрунтованим, більш результативним, удосконалити його складові, що сприятиме отриманню освітнього продукту, який максимально задовольнить запити споживача.

Список використаної літератури

1. Гордон Д. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джанетт Вос ; пер. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
2. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Микола Миколайович Солдатенко. – Київ, 2006. – 427 с.
3. Рейтинг преподавателей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studzona.com/teacher>.
4. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
5. Predictions made by Ray Kurzweil [Electronic resource]. – Mode of access: http://en.wikipedia.org/wiki/Predictions_made_by_Ray_Kurzweil.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2015.

Сущенко А. В. Важные тенденции профессиональной деятельности менеджеров организаций в аспекте профессионального образования

В статье обоснована актуальность проблемы разработки моделей модернизированной профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы, которые преподают у будущих менеджеров организаций. Акцентировано внимание на основных тенденциях и противоречиях в деятельности как самих менеджеров организаций, так и субъектов педагогического процесса в вузах будущего. Изложена авторская гипотеза об изменении стилей и акцентов в указанных процессах, в частности необходимости изменения акцентов педагогической деятельности преподавателей экономических и гуманитарных дисциплин с информирующего на внохновляющий и стимулирующий.

Ключевые слова: менеджер организаций, студент, преподаватель, высшее учебное заведение, тенденции, профессиональная деятельность.

Sushchenko A. Important Trends in the Professional Activity of Managers of Organizations in Terms of Vocational Education

The urgency of the problem of development of the models of the updated professional pedagogical activity of the future high school teachers, who teach the future managers of organizations is justified in the article.

The special attention was paid to the main trends and contradictions in the activity of both managers of organizations and organizers of pedagogical process at higher education institution of the future. The article describes the author's hypothesis about the need for change of styles and accents in the representation of the process, in particular the need for modification of accents of pedagogical activity of teachers of economic and humanities disciplines, from those which inform to those which inspire and encourage.

Both positive and negative results of the introduction of the pedagogical innovations to the training of future managers of organizations in a private higher education institution were presented.

The options of the organization of the training of future managers of organizations with the application of information and communication technologies taken from journalistic practice, political talk shows, etc. were considered.

Key words: manager of organizations, student, teacher, higher education institution, trends, professional activity.

УДК 378:371.132

Л. О. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент, професор
Класичний приватний університет

РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ – ФАКТОР РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто питання урівноваження суперечностей і протилежностей у важливій сфері соціального життя – системі освіти й виховання. Розкрито взаємозалежність розвивального середовища у ВНЗ як фактора розвитку інтелектуально-творчої ініціативи майбутніх педагогів. Запропоновано авторські інтерпретації на процес оновлення професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: розвивальне середовище, інтелект, інтелектуально-творча ініціатива, професійна підготовка, майбутній педагог.

Наукова думка сучасної цивілізації тільки наближається до об'єктивних знань щодо народження нової світоглядної освітньої парадигми, яка затверджує новий погляд на організацію професійної підготовки як механізму розвитку інтелектуальної ініціативи майбутніх педагогів.

Продуктивна професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення максимального розвивального ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього педагога та реалізацію його творчого потенціалу. Спрямованість вектора експансії науки в площину професійної діяльності як викладача, так і студента, зумовлює принципову потребу переосмислення всіх чинників, що впливають на процес організації фахової підготовки у виші. Таким чином, існує гостра потреба у високопрофесійному, компетентному вчителі, який би прагнув оволодіти методологією наукового пошуку, новим дослідницьким досвідом, знаходив би можливості самореалізуватися в професійно-педагогічній діяльності й прагнув би на практиці реалізувати теоретичні знання.

Не менш важливим є розвиток у особистості таких якостей, які дають їй можливість адаптуватися до мінливих умов, оволодівати новими знаннями в умовах безперервної освіти. У зв'язку з цим розширюється цільовий спектр освіти, для якої головною цінністю виступає становлення особистості, розвиток її інтелекту.

Аналіз досліджень, що безпосередньо стосуються вирішення зазначеного завдання, дав змогу констатувати наявність праць, у яких закладено підґрунтя для його виконання, зокрема щодо висвітлення методології інтелектуальної діяльності в аспекті гуманістичної педагогіки (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко, І. Якиманська); професійної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів (В. Андрущенко, Ю. Бабанський, А. Бойко, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, І. Підласий, В. Семиченко, В. Сластьонін, Г. Тарасенко, Л. Хомич).

Утім окреслені наукові дослідження торкаються лише окремих аспектів формування інтелектуальної ініціативи студентів, не висвітлюючи цей феномен цілісно.

Мета статті – визначити вплив розвивального середовища у ВНЗ як фактора розвитку інтелектуально-творчої ініціативи майбутніх педагогів, розкрити сутність і змістовні особливості досліджуваного феномена.

Ураховуючи наведені вихідні положення, визначимо сили, які, на нашу думку, зумовлюють продуктивне й дієве протікання процесу організації фахової підготовки майбутніх педагогів. Насамперед, одним з концептуальних підходів є створення *розвивального середовища*, яке нинішня педагогічна наука розглядає в контексті гуманітарної парадигми.

Наукові й організаційно-практичні засади навчально-виховного середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості, викладено у дослідженнях І. Беха, А. Вербицького, І. Єрмакова, І. Зязюна, О. Савченко, С. Сисоєвої, А. Суценка, Т. Суценка та ін.

Дефініція “середовище” не має чіткого та однозначного визначення в сучасній науці. У загальному значенні його тлумачать по-різному: як оточення, систему або умови. Середовище у вузькому значенні (мікросередовище) включає безпосереднє оточення людини.

Якщо зупинитися на конструкті “освітнє середовище”, то дослідники акцентують увагу на тому, що воно має забезпечувати всебічний розвиток особистості під час навчання та надавати змогу реалізувати позитивний потенціал особистості.

Процес формування креативної особистості майбутнього педагога, який був би суб’єктом дослідницької діяльності, так і її організатором у сучасній школі, виглядає досить перспективним у відповідному освітньому середовищі, що створює умови для розвитку інтелектуального потенціалу, академічної мобільності й творчої активності студентів.

Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість виявити, що фахова підготовка майбутніх педагогів характеризується творчою спрямованістю змісту розумових операцій, які відбуваються більш успішно, коли студенти навчаються передбачати результат, формулювати цілі й гіпотези, шукати самостійні шляхи розв’язання поставленої мети й завдань обґрунтовувати правильність рішення.

Поряд зі створенням такого середовища у ВНЗ передбачається виявлення й реалізація механізмів внутрішньої й зовнішньої її взаємодії з іншими структурами на всіх рівнях освіти (школа, виш, довузівське й післявузівське навчання), державними й громадськими організаціями. Розглянувши внутрішньовузівське середовище є особливою формою взаємодії професіоналів і майбутніх фахівців. Причому, з одного боку, у процесі взаємодії суб’єктів такого середовища розробляють нові смисли освіти, апробовують освітні технології; з іншого боку – середовище сприяє особистісному й професійному зростанню її суб’єктів [4].

Висока об’єктивна складність цієї проблеми зумовлена дією багатьох чинників, що впливають на загальний результат професійної освітньої дія-

льності. Одним з них є створення повноцінного *розвивального середовища*, яке розширює поле вияву внутрішньої свободи та самореалізації особистості, піднімає рівень її внутрішньої культури і водночас видозмінює спрямування, зміст, способи і характер розвитку інтелектуального розвитку студентів. Саме рефлексивна організація останнього дає змогу максимально реалізувати позитивний потенціал викладача й майбутнього фахівця в розумовому, соціальному, екзистенційному й духовному зростанні, внутрішньо мотивуючи їхню сумісну розвивальну взаємодію, забезпечує головний гуманістичний принцип співтворчості – досягнення цілісності та збільшення різноманітності (поліфонії) внутрішнього й зовнішнього життя кожного учасника освітніх взаємостосунків [1, с. 138].

Важливою умовою створеного *розвивального середовища* є світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учасників розвивальних взаємин, яка проявляється у реалізації фундаментальної здатності викладача й студента до саморозвитку через рефлексивну здатність до самовизначення, ціннісного й відповідального ставлення до власної життєдіяльності та до набуття наукового досвіду творення себе як унікальної цілісності та індивідуальності під час виконання дослідницьких завдань. Реально ця умова має прояв у:

1) співдіяльнісній і співтворчій позиціях учасників інноваційного навчання, у їхній учинково-психологічній рівності;

2) глибинному осягненні власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу;

3) активному рефлексуванні й духовному збагаченні власного ментального досвіду;

4) ситуаційному осягненні унікальності рефлексивно-творчої екзистенції буття, що здійснюється на основі рефлексії викладачем і майбутнім фахівцем пройденого освітнього процесу та результатів власного психокультурного вчинення [1, с. 138].

Формування творчого ініціативного вчителя-дослідника починається уже в перші роки навчання у вищому навчальному закладі, де мають бути закладені основи успішної педагогічної діяльності шляхом установалення більш тісного зв'язку між теорією і практикою, а також оволодіння студентами педагогічними вміннями вивчення й узагальнення досвіду в процесі їх загальнопедагогічної підготовки [2].

Зауважимо, що в сучасній американській педагогіці існує спеціальний термін “ефективні вчителі”. Цих людей вирізняє унікальна комбінація особистісних якостей і стійких тенденцій реагування, які виступають як суб'єктивні передумови професіоналізму в педагогічній роботі. Крім того у професійній діяльності вчителя величезну роль відіграє й загальне “самопочуття” його особистості, яке визначається “Я-концепцією”, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, власну самооцінку, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників.

“Ефективний учитель” має почуття упевненості в собі, високу самооцінку уявляє себе здатним подолати життєві проблеми. Він упевнений,

що, зіткнувшись із труднощами в професійній діяльності, зуміє їх подолати. Основним у діяльності “ефективного вчителя” є саме намір досягти успіху в класі, незважаючи на будь-які обставини. Шкільна практика свідчить про невелику кількість “ефективних учителів”. Однак у межах професії педагога, на думку зарубіжних спеціалістів, більшість людей можуть навчитися “діяти ефективно”.

Отже, виходячи з цих позицій, вважаємо необхідним зробити низку висновків:

- майбутній фахівець самовизначається у виборі певної парадигми, у тому числі в умовах розвивального середовища через освоєння досвіду власної педагогічної діяльності та наукового спілкування в професійних колах, знайомства з найновішими досягненнями науково-технічного прогресу та культурного розвитку;

- процес створення продуктивного середовища вимагає сумісних зусиль і залучення професорсько-викладацького складу ВНЗ, його адміністрації (керівників цього освітнього закладу, структурних підрозділів), інших спеціалістів у здійсненні ефективної фахової підготовки майбутніх педагогів;

- продуктивне розвивальне середовище визначають якісні характеристики професорсько-викладацького складу – від них залежить побудова й реалізація системи таких наукових орієнтирів, які задають пошуково-дослідницький вектор взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

У процесі подальшої реалізації цих орієнтирів у авторському педагогічному процесі очікується розширення спектра форм організації інтелектуальної діяльності майбутніх педагогів; орієнтація змісту освіти на модель фахівця, котрий відповідає критеріям якості; зміщення цілей у бік формування інтересу до неперервного професійного самовдосконалення; розвитку інтелектуально-творчої ініціативи студентів [4].

Усвідомлення глобальності соціальних і культурних процесів у сучасному світі, існування єдиної соціокультурної цілісності, сучасний рівень інформатизації та технологічності людського суспільства висувають високі вимоги до *особистості*, основною з яких є максимальний професіоналізм у педагогічній діяльності, що вдосконалюється в процесі безперервної освіти та гармонійно поєднується із соціальною відповідальністю.

Категорію особистості слід вважати найголовнішою як для педагогіки, так і психології. Особистість є вершиною триєдиного культуротворчого процесу, який складається із соціогенезу, психогенезу та індивідогенезу, що робить її найскладнішим утворенням у світі. Визначення категорії особистості доцільно здійснювати у зіставленні з такими фундаментальними загальнонауковими, філософськими й психологічними поняттями, як “людина”, “суб’єкт”, “особа”, “розвиток”, “культура”, “інтелект”.

Варто наголосити, що проблема інтелекту хвилювала людський розум в усі часи. В умовах сьогодення формування загальної культури та інтелектуального потенціалу особистості в закладах освіти набуло особливої значущості.

Дослідження наукових позицій дало змогу дійти висновку, що інтелект – це система розумових здібностей, які забезпечують ефективність поліфункціональної діяльності індивідуума на основі активного пізнання навколишнього світу й оптимального розв'язання проблем.

У визначенні, яке наведено в “Новітньому психологічному словнику” за редакцією В. Шапаря, інтелект (від лат. *intellectus* – пізнання, розуміння, розсудок) визначається як індивідуальні особливості пізнавальної сфери, зокрема мислення, пам'яті, сприйняття, уваги та ін. Йдеться про певний рівень розвитку мисленнєвої діяльності особистості, який забезпечує можливість здобувати нові знання та ефективно використовувати їх у процесі життєдіяльності [3, с. 169].

Інтелектуальні можливості особистості – один із базових психологічних ресурсів, який лежить в основі ініціативного й адекватного ставлення до дійсності та опосередковує успішність як навчальної, так і професійної діяльності. Дослідниками доведено, що в сучасних умовах інтелектуальний потенціал населення – поряд з демографічним, територіальним, сировинним, технологічним параметрами того чи іншого суспільства – є найважливішою основою його прогресивного розвитку. У зв'язку з цим, об'єктивною потребою, продиктованою реаліями сьогодення і перспективними запитамі, є формування інтелектуально-творчої ініціативи майбутнього вчителя, який покликаний здійснювати інтелектуальне виховання підростаючого покоління [5].

Теоретичний аналіз досліджень дає можливість відзначити, що побудова системи формування інтелектуально-творчої ініціативи майбутнього вчителя вимагає рефлексії не тільки предметних підстав її компонентів, а й психологічних, оскільки інтелект – основоположна й широко досліджена категорія психології.

Традиції дослідження інтелектуального розвитку людини доволі широкі. Так, теоретичні основи проблеми інтелекту та інтелектуального розвитку особистості розкрито у фундаментальних працях зарубіжних дослідників А. Біне, Ч. Спірмена, Дж. Гілфорда, Ж. Годфруа, Ж. Піаже та ін.

Феномен “інтелектуальної ініціативи” досліджено в працях Д. Богоявленської як продовження вирішення проблеми поза межами заданих умов.

Практика показує, що фахівці, які володіють інтелектуально-творчою ініціативою, креативними якостями особистості, мають великі переваги бути затребуваними на ринку праці; і всі аспекти входження їх у трудову діяльність мають більш сприятливий характер.

Термін “інтелектуальна ініціатива” розкрито науковцями (Д. Богоявленська, І. Кенєва, Ю. Мінаєв, Н. Петрова) як продовження за власним бажанням не лише розумової роботи, а саме пізнавальної діяльності, котра не зумовлена ні практичними потребами, ні зовнішньою або внутрішньо-суб'єктивною оцінкою.

Згідно з теорією М. Холодної; “Інтелектуальна ініціатива – це бажання самостійно, за власним спонуканням відшукувати нову інформацію,

висувати ті чи інші ідеї, освоювати інші області діяльності... Інтелектуальна ініціатива, таким чином, – це готовність виходити за межі заданого і включатися у нестимульовану ззовні інтелектуальну діяльність” [6, с. 208].

Інтелектуальну ініціативу розглянуто Е. Гельфманом як бажання самостійно відшукувати нову інформацію, висувати ті чи інші ідеї, освоювати інші галузі застосування інтелектуальних здібностей особистості; інтелектуальну ініціативу як якісну характеристику розуму, а розвиток інтелектуальної ініціативи в особистості сприяє розвитку інтелекту.

Основоположними принципами формування інтелектуально-творчої ініціативи майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки, на наш погляд, є такі: *пріоритетності* (побудова системи формування вищезазначеного феномена на пріоритетному запровадженні психологічних механізмів інтелектуального розвитку студента); *збагачення ментального досвіду* (механізми формування мають носити індивідуальний характер); *формування персонального-пізнавального стилю* (вибір лінії навчання з урахуванням психологічних і фізіологічних особливостей майбутніх педагогів).

Уявлення про багатовимірність і багатоаспектність досліджуваного феномена покладено в основу концепцій сучасних дослідників, які переконливо доводять, що *інтелектуально-творча ініціатива* – це здатність особистості до цілеспрямованих, самостійних, активних дій, що сприяє створенню нового інтелектуального продукту. Інтелектуальна ініціатива проявляється в комплексі дій, що забезпечує цілепокладання, планування дій, встановлення відповідності результатів діяльності її цілям, перенесення знань у нову ситуацію, передбачення результатів власної діяльності.

Для успішної реалізації цих завдань набуває вагомого значення створення у процесі фахової підготовки такого розвивального середовища, яке розглядається у взаємозв'язку параметрів особистісного зростання студента, його психологічного стану, інтелекту, а також таких педагогічних вимог, що висувують до процесу навчання з точки зору розвитку креативного мислення:

- заохочення за спробу використовувати інтуїцію та спрямовувати на подальший логічний аналіз висунутої ідеї;
- формування у майбутнього педагога впевненості у своїх силах, віри у власні можливості розв'язати завдання;
- опора на позитивні емоції;
- стимулювання прагнення студентів до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх вирішення;
- розвиток уяви, заохочення схильності до творчості;
- використання завдань відкритого типу, більш широке застосування проблемних методів навчання і спільної дослідницької діяльності, які стимулюють установку на самостійне відкриття нового знання, підсилюють віру майбутніх педагогів у свої здібності.

Ми переконані в тому, що моделювання процесу розвитку інтелектуально-творчої ініціативи у майбутніх педагогів має бути представлене декількома етапами. Перший етап (мотиваційно-цільовий) пов'язаний із

розв'язанням суперечності між загальним позитивним ставленням студента до навчальної діяльності та неповною усвідомленістю особистістю сенсу цього процесу. Другий етап (організаційно-процесуальний) обумовлений суперечністю між становленням у майбутнього педагога суб'єктної позиції у процесі навчально-пізнавальної діяльності та відсутністю у нього досвіду виявлення інтелектуально-творчої ініціативи. Третій етап (результативний) пов'язаний із розв'язанням суперечності між наявністю у студента новоутворень у процесі розвитку інтелектуальної ініціативи й недостатнім досвідом самостійної реалізації отриманих знань.

Висновки. Отже, одним із актуальних завдань сучасного етапу розвитку освіти є формування в індивіда таких умінь, які надади б йому можливість адаптуватися до швидкоплинних умовах життєдіяльності, оволодіння новими знаннями в умовах безперервної освіти. До числа таких умінь ми відносимо комплекс дій, спрямований на розвиток інтелектуально-творчої ініціативи у майбутніх педагогів. Спираючись на сучасні теорії інтелекту та результати дослідно-експериментальної роботи, нами виділено закономірності й принципи розвитку досліджуваного феномена.

Таким чином, в умовах розвивального освітнього середовища відбувається осмислення студента себе як особистості у світі людей, актуалізується його інтелектуально-творчий потенціал, забезпечується подальше розкриття унікальності й неповторності його внутрішнього "Я".

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми й засвідчує необхідність її подальшої розробки за таким напрямом, як специфіка формування інтелектуально-педагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури

1. Бугерко Я. Рефлексивна сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання / Я. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2011. – № 3. – С. 137–153.
2. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Петро Петрович Горкуненко. – Вінниця, 2007. – 265 с.
3. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под. общ. ред. В. Б. Шапаря. – 3-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 806 с.
4. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Лариса Олександрівна Сущенко. – Київ, 2014. – 533 с.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск ; Москва : Изд-во Томск. гос. ун-та : Барс, 1997. – 392 с.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2015.

Сущенко Л. А. Развивающая среда – фактор развития интеллектуально-творческой инициативы будущих педагогов

В статье исследуются вопросы уравнивания противоречий и противоположностей в важной сфере социальной жизни – системе образования и воспитания.

Раскрыто взаимозависимость развивающей среды в вузе как фактора развития интеллектуально-творческой инициативы будущих педагогов. Предложены авторские интерпретации на процесс обновления профессиональной подготовки будущих педагогов в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: *развивающая среда, интеллект, интеллектуально-творческая инициатива, профессиональная подготовка, будущий педагог.*

Sushchenko L. A Developing Environment – Factor of Development of Intellectually-Creative Initiative of Future Teachers

The article examines the question of balancing the contradictions and oppositions in the important area of social life – education and upbringing. Opened interdependence developing environment in high school as a factor in the development of intellectual and creative initiative of the future teachers. The author’s interpretation on the process of updating the training of future teachers in higher educational institutions of Ukraine.

High objective complexity of the problems caused by the influence of many factors that influence the overall result of professional educational activities. One is the creation of a full developmental environment, which extends the right expression of inner freedom and personal fulfillment, raises the level of its internal culture and simultaneously alters the direction, content, methods and nature of the intellectual development of students.

Is determined that intellectual and creative initiative is the ability of the individual to purposeful, independent, proactive, contributing to the creation of new intellectual products. Smart initiative is manifested in the complex actions that provide goal-setting, action planning, to match the performance of its objectives, transfer of knowledge in a new situation, prediction of the results of its own activities.

It is proved that successful implementation of the above tasks becomes a meaningful value creation in the professional training of the developmental environment that is considered in conjunction parameters of personal growth of the student, his psychological state, intelligence, and these educational requirements put forward to learning from perspective of creative thinking.

Key words: *developing environment, intelligence, intellectually-creative initiative, training, future teacher.*

УДК 378.6:656.2.071.1:005.3(043.3/5)

Р. В. СУЩЕНКО

кандидат наук з державного управління, доцент
Запорізький національний технічний університет

ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто фактори педагогічного впливу на формування у вищих технічних навчальних закладах управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту та особливості внутрішньовузівської підготовки викладачів до реалізації цього завдання.

Ключові слова: управлінська культура, викладач, інженер залізничного транспорту, професійна підготовка, формування.

Спектр педагогічних послуг вищих технічних закладів із професійної підготовки інженерів, що надаються в умовах ринкової економіки, весь час змінюється.

Технологічна революція, що триває, вимоги ринку праці до інженерних кадрів, сучасний соціокультурний контекст вищої освіти, посилення її ролі як першоджерела морально-ціннісної світоглядної функції вимагають реформації професійної підготовки викладацьких кадрів.

Базовим компонентом підвищення якості й конкурентоспроможності професійної підготовки викладачів залізничних вишівпов'язана з діяльністю інженера залізничного транспорту на міжнародному рівні, парадигмою якої стала його культурологічна парадигма, орієнтація фахівця на безперервну самоосвіту й саморозвиток професіоналізму та культури, зокрема їхньої органічної складової – управлінської культури. Інтеграція України до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) вимагає приведення відповідно з його вимогами змісту української професійної освіти на культурологічній основі.

Це передбачає, що небезпідставно можна прогнозувати: специфіка професійної підготовки фахівців залізничної галузі, її еліти – інженерів залізничного транспорту щонайголовніше зумовлює необхідність дослідження шляхів прискорення підготовки до успішної реалізації цієї мети самих її організаторів – викладачів залізничних ВНЗ.

Утім, існуюча традиційна модель, що склалася в індустріальну епоху, справедливо визначається ученими як модель “разової освіти” внаслідок притаманних їй рис масовості, деіндивідуалізації, орієнтації на потреби сьогодення.

Вказані обставини викликають необхідність звернення до психолого-педагогічних підходів, освітніх технологій і змісту професійної підготовки сучасного фахівця, які пропонують відомі наукові дослідники Н. Дем'яненко, В. Жураковський, І. Зязюн, Г. Ложкін, В. Луговий, В. Моляко,

Г. Півняк, Н. Побірченко, Н. Пов'якель, О. Романовський, В. Семиченко, І. Соколова, Ю. Суховершина, Ю. Татур, Л. Товажнянський, Н. Чепелева, Т. Шандрук, Т. Шубніцина та ін.

Мета статті – висвітлити психолого-педагогічні фактори, що впливають на процес формування управлінської культури майбутнього інженера залізничного транспорту як органічної складової його професіоналізму й на підготовку викладача.

Відомий в Україні та за її межами академік, доктор технічних наук, ректор одного з найпотужніших технічних університетів України Г. Півняк сенс розвитку вищої технічної освіти вбачає в безперервності розвитку культурного простору від тих, хто ці знання передає.

На його переконання, обмеження інженерної освіти тільки науково-професійними знаннями, нехай і найвищої якості, несе в собі небезпеку втрати спадкоємності в науці. Наука, що втрачає людину, виключає з наукового простору морально-етичні, комунікативні, аксіологічні та психологічні аспекти, не має перспектив до подальшого існування. Педагог, який виступає посередником між людиною та технікою, між живим і неживим, між теоретичним і екзистенційним, несе відповідальність за якість не тільки інтелектуальної, а й загальнокультурної підготовки [4, с. 117].

На думку академіка, процес реформації вищих технічних закладів полягає в актуалізації педагогічної освіти у вищій технічній школі.

Професійна діяльність інженера залізничного транспорту пов'язана з багатоаспектною природою професійно-управлінської культури, особистісних якостей і характеристик. Вона пов'язана з управлінням виробничими процесами, експлуатацією залізничного транспорту, забезпеченням безпеки багатьох людей і вантажів, якістю роботи транспортних засобів, бездоганною дисципліною, графіком роботи, що вимагає безпомилкової громадянської позиції, віддачі й соціально-моральної активності, психологічної напруги та ризику, особливості знань, професійної пам'яті, пов'язаною з величезною кількістю нової інформації, комфортністю створених виробничих ділових стосунків.

На думку чл-кор. НАН України, ректора Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, доктора технічних наук Є. Крижанівського, сучасна якісна інженерна освіта має забезпечити майбутньому інженеру можливість застосування на робочому місці і наукові знання, і знання інженерії, і базові технології, і виявити готовність до взаємодії з людьми, вміння керувати й бути підлеглим, знаходити нестандартні управлінські рішення в проблемних ситуаціях безпосередньо після закінчення навчання в університеті [1, с. 58].

Таким чином, від щохвилинного виявлення інженером залізничного транспорту професіоналізму, управлінської культури залежить успішна життєдіяльність усього інженерного середовища, його самого, усієї залізничної галузі.

Управлінська культура фахівця визнана в умовах ринку важливим чинником активного творчого виявлення професіоналізму, що потребує від ви-

кладача набуття метою її формування додаткових педагогічних знань, умінь і компетентностей, глибокого володіння галузевими особливостями майбутньої фахової діяльності інженера тановимипрофесійними якостями фахівця.

З цим пов'язана необхідність з перших днів перебування студента у ВНЗ цілісно й організовано формувати у майбутнього інженера управлінську культуру поза межами навчальних планів і програм, без розроблених науково-методичних розробок і рекомендацій з метою отримання статусу й визнання основоположних європейських принципів реальної інтеграції інженерних кадрів та інтернаціональних вимог у міжнародному середовищі.

Термін "управлінська культура" характеризує інтегровані характеристики якості підготовки випускника, категорії результату вищої освіти. Тобто, формування управлінської культури виступає як новий тип цілепокладання, що зумовлює необхідність переходу сучасного викладача від переважно академічних форм роботи й норм оцінювання до оцінювання професійної та соціальної підготовленості випускників залізничних ВНЗ.

Наявність у студента управлінської культури передбачає його готовність бути натхненником створення інноваційних інженерних продуктів у своїй професії (нові творчі задуми, управлінські рішення, технології тощо). Він набуває здатності брати на себе відповідальність за прийняте управлінське рішення, визначати інженерні цілі, виходячи з тих ціннісних настанов, що є у нього постійно змінюваному соціумі.

Сучасний ринок праці потребує інженера, здатного до саморозвитку, який володіє спектром мобільних професійно-кваліфікаційних управлінських характеристик, творчих, соціально-гуманітарних особистісних компетенцій і якостей, що дають можливість домагатися результатів, адекватних вимогам науково-технічного прогресу й сучасних соціокультурних норм.

Важливою сутнісною характеристикою, показником рівня забезпечення цього складного й багатоаспектного системного процесу відповідно до вимог конкретної ситуації є вищий навчальний заклад. Ключовою по-статтю формування управлінської культури майбутніх інженерів, їхньої професійної підготовки є викладач, якому для цього необхідна спеціальна науково-методична підготовка, психолого-педагогічна майстерність. Тому розпочинати цей процес слід з тих, хто навчає, адже цілеспрямований вплив на розвиток управлінської культури студентів можна здійснити тільки через професійну готовність викладачів, які сьогодні, на жаль, самі не мають змоги знайти дієві способи розвитку управлінської культури, шляхи досягнення нової якості вузівського педагогічного процесу з метою підготовки інженерів міжнародного рівня на основі ідеї самоцінності особистості майбутнього інженера й особистісно-орієнтованих підходів, встановлення зворотного зв'язку залізничного ВНЗ з ринком праці, конкретизації навчальних і професійних цілей, активізації й технологізації навчального процесу.

Викладачі технічних вишів, в основі своїй не мають на сьогодні навіть елементарної базової психолого-педагогічної освіти, щоб грамотно здійснювати реформаційні процеси.

Як носії прогресивних знань, методології, інженерної педагогіки, надбань педагогіки вищої школи, методики викладання в умовах глобальних викликів сучасності, викладачівимушені стихійно адаптуватися до соціально-економічних умов, що змінюються, до останніх наукових досягнень у залізничній інженерії та ще й в умовах спрямуваннявузівського педагогічного процесу на:

- гуманізацію професійної освіти;
- оновлення парадигмальних основ розвитку залізничної галузі, приєднання до загальноосвітнянських культурологічних європейських цінностей;
- зближення навчальної діяльності майбутнього інженера з професійною діяльністю;
- активізацію внутрішніх резервів на основі виявлення індивідуальних особливостей;
- посилення ролі творчої індивідуальності викладача технічного ВНЗ.

Звідси – один з найважливіших чинників впливу на формування управлінської культури майбутнього інженера залізничного транспорту в процесі його професійної підготовки, а саме – *готовність* викладача вищого навчального закладу до успішного цілеспрямованого розвитку соціокультурного досвіду студентів, що цілісно виявляється в їхній управлінській культурі, яка формується в складній структурі соціальних, педагогічних, освітньо-культурних та особистісно-творчих моральних взаємодій і взаємозв'язків, до яких має залучатись майбутній інженер з метою особистісного професійного самоствердження на основі прогресивних ціннісних аксіологічно-мотиваційних життєвих стратегій.

Сучасні дослідники приходять до висновку про те, що вагомі й швидкі успіхи в цьому досягаються там, де викладачі опановують нові педагогічні технології високоякісної професійної освіти, спираючись на які, вони мають змогу успішно готувати студентів до продуктивної інженерної праці, гарантуючи й програмуючи якісні психолого-педагогічні нововведення в професійну освіту.

Втім, у більшості випадків український викладач вищої школи, на жаль, сам не має можливості якісно виконувати таке складне соціальне замовлення, нести повну відповідальність за якісну професійну підготовку кваліфікованого майбутнього інженера в умовах, коли в державі не існує навіть нормативно-правової основи, згідно з якою кожен викладач вищої технічної школи мав можливість мати обов'язкову професійну освіту. Тільки в останні роки з цією метою на базі деяких ВНЗ відкрито для цього магістратуру, мета якої – надати можливість майбутнім і діючим викладачам отримати необхідні базові знання з педагогіки вищої школи та здобути кваліфікацію “викладач університетів та вищих навчальних закладів”, принципово змінивши існуючий статус, відкрити шлях до здобуття дійсного викладацького професіоналізму.

Наші тривалі спостереження і власна педагогічна практика роботи в технічному ВНЗ (кафедра транспортних технологій), науково-дослідна ді-

яльність у цьому напрямі довели: не слід чекати організаційного реформування вищої освіти на державному рівні, здійснювати на основі останніх наукових досягнень професійної педагогіки навчання викладачів безпосередньо у вищих технічних закладах, виявляючи викладачів-майстрів, засновуючи “банки” (фонду інноваційних форм і методів професійної підготовки інженерів), презентуючи їх, надаючи публічного визнання кращим викладачам вищої школи.

Такий процес внутрішньовузівської підготовки викладачів залізничних ВНЗ до формування у майбутніх інженерів управлінської культури організовано нами з метою підвищення якості психолого-педагогічної компетентності викладачів, рівня сформованості їхньої професійної ідентичності, навчання викладачів найголовнішому, а саме – вмінню засобами викладання свого предмета формувати у студентів управлінську культуру.

Для досягнення цієї мети, відповідно до гіпотези й експериментальної програми, нами організовано для викладачів спеціальний постійно діючий теоретико-педагогічний семінар “*Управлінська культура – складова професіоналізму інженера залізничного транспорту*”.

Вихідними даними для організації і проведення формувального етапу експерименту, були результати проведеного констатувального дослідження, яке здійснювалось для виявлення у студентів та викладачів наявності знань і уявлень про управлінську культуру, необхідність її формування, факторів впливу на управлінську культуру.

На етапі формувального етапу експерименту в дослідженні брали участь більше тисячі студентів, 127 викладачів різних спеціальностей.

Загальна мета, яка покладена нами в основу теоретико-педагогічного семінару: збагачення викладачів необхідними педагогічними й психологічними знаннями про управлінську культуру інженера та її формування, підвищення професійної компетентності, розвиток професійного мислення, творчості, мовлення й природних здібностей; засвоєння нових концептуальних підходів до професійних цінностей, до управлінської культури інженера як складової його професіоналізму, підвищення загального рівня особистісної управлінської культури; надання викладачам можливості реалізувати набуті на семінарі відповідні знання, уміння й навички безпосередньо у процесі викладання своїх дисциплін в умовах формувального експерименту, озброєння педагогів навичками й уміннями успішного самовиявлення управлінської культури під час навчальногоспілкування.

У меті науково-методичного семінару відображено цілісність процесу формування управлінської культури й визначено педагогічні принципи, на яких він здійснювався:

- принцип добровільної участі в ньому;
- принцип духовної взаємодії, психологічного комфорту й інтелектуальної співтворчості;
- принцип вільного, активного, професійно-творчого самовиявлення управлінської культури в процесі професійного діалогу.

Семінар відбувався у ході формувального експерименту як відхід від традиційних форм післядипломного навчання викладачів за рахунок широкого застосування діалогічних та інформаційних форм і методів викладання на їхнє замовлення.

Духовна взаємодія та інтелектуальна співтворчість викладачів сприяла перетворенню конструктивного професійного спілкування у продуктивне набуття нових культурологічних навичок і знань, передачі їх майбутнім інженерам залізничного транспорту, під час якого відбувається колективний пошук вирішення проблеми формування у студентів професійної й управлінської культури. Характерним для реалізації принципу духовної взаємодії рівноправних стає прагнення компромісу для взаємоприйняттого розв'язання управлінських проблем.

Принцип професійно-творчої активності реалізується на формувальному етапі експерименту через пробудження ініціативності та самостійності, наявності та використанні цікавої власної точки зору і власних ідей, спрямування учасників семінару на створення психологічних новоутворень і пропозицій викладачів, захоплюючих і значущих у професійному зростанні, у вирішенні проблемних питань, пов'язаних з формуванням управлінської культури, де важливе значення має творчий доробок усіх суб'єктів семінару.

Дотримання цього принципу відбувалося під впливом використання відомої в Україні “педагогічної теорії успіху” О. Романовського, який це багатомірне поняття розглядає як:

- по-перше, це те, чого люди домагаються лише завдяки своєму власному, тільки їм властивому потенціалу, своїй активності;
- по-друге, це рух на шляху до поставленої перед собою мети, результат роботи наших переконань, цінностей, здібностей і звичок, які лежать в основі цього руху;
- по-третє, успіх, пов'язаний із розкриттям потенціалу людини в процесі її розвитку й саморозвитку. Цей процес вимагає від індивіда продуктивної активності, що виражається в постійному коригуванні своїх дій, поведінки, вчинків, що, у свою чергу, передбачає наявність самосвідомості й самооцінки, самоконтролю й відповідальності;
- по-четверте, це оволодіння майстерністю людських взаємин [2, с. 8–9].

Розглянуті педагогічні принципи уособлюють гуманістичний підхід до організації теоретико-педагогічного семінару для викладачів, а саме становлення рівноправних партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин між усіма його учасниками, формування й розвиток їх культурологічних здібностей на основі особистісно зорієнтованого підходу до кожного з них, пробудження й розвиток у них почуття власної гідності й абсолютного визнання особистісної цінності викладача – головна умова формувального успіху цього семінару.

На основі вищевказаних педагогічних підходів реалізацію поставлених цілей і завдань було закладено у змісті й назвах тематики теоретико-педагогічного семінару, його розділах. Назвемо деякі з них.

Постійно діючий теоретико-методичний семінар для викладачів “Управлінська культура – складова професіоналізму інженера залізничного транспорту” проводився у формі тематичних студій.

Тематика студій:

Перший етап

1. Викладач – творець нового етико-професійного й науково-інтелектуального середовища ВНЗ.
2. Фактори впливу на професіоналізм інженера залізничного транспорту.
3. З досвіду обдарованих викладачів університету.
4. Запитання для роздумів і дискусій.

Другий етап

1. Теорія і практика особистісно-професійного розвитку управлінської культури інженера та її формування.
2. Колективне обговорення портрета європейського інженера залізничного транспорту зі сформованою управлінською культурою.
3. Питання для роздумів і дискусій.

Третій етап

1. Особистісно орієнтоване формування у майбутніх інженерів управлінської культури засобами власного викладання.
2. Нетрадиційні методи формування управлінської культури майбутнього інженера залізничного транспорту, їх презентація.
3. Питання для роздумів і дискусій.

Четвертий етап

1. Професійна дискусія на тему “Як впливає особистісний професіоналізм і характер викладача на ефективність формування у студентів управлінської культури?”
2. Обговорення підсумків роботи теоретико-методичного семінару та затвердження його плану на наступний рік з урахуванням пропозицій викладачів.

З метою створення технології формування управлінської культури у майбутніх інженерів залізничного транспорту керувалися теоретико-методичними засадами й педагогічними технологіями, розробленими Ю. Бабанським, В. Беспальком, І. Бехом, С. Гончаренком, І. Зязюном, О. Ігнатюк, М. Кларіним, Н. Кузьміною, В. Лозовою, Н. Нікандровим, Н. Ничкало, І. Підласим, О. Пехотою, О. Пономарьовим, О. Романовським, В. Сластьоніним, Н. Тализіною, Т. Шандрук, Є. Шияновим та ін.

Загальна технологія формування управлінської культури включала:

- залучення студентів до проектування та реалізації різноманітних управлінських ситуацій в інженерній діяльності;
- широке використання діалогічних методів навчання у педагогічному процесі;
- запровадження нових дисциплін за вибором вищого навчального закладу та за вибором студентів (“Культура управлінського рішення”, “Культура

тура ведення ділових переговорів та спілкування”, “Культура організації інженерної праці”, “Культура сучасного інформаційного простору”);

- впровадження спецкурсу “Управлінська культура інженера” для магістрантів, викладачів та аспірантів;
- проведення зі студентами й викладачами тренінгів з розвитку навичок та умінь виявлення управлінської культури;
- організація позааудиторної та виховної роботи у формі заходів культурологічного спрямування (диспути, дискусії, “круглі столи”, ділові вітальні, зустрічі з цікавими людьми, вікторини, інтерв’ю, тощо);
- педагогічне консультування з питань самоформування управлінської культури.

Реалізація авторської концепції формування управлінської культури відбувалась у природних умовах:

- у навчальному процесі (активне й свідоме використання методів культурологічного спрямування);
- у позанавчальній діяльності викладачів і студентів (проведенні цілої низки спеціально спрямованих культурологічних заходів і форм);
- у науково-дослідній роботі студентів (інтерв’ю, бесіди, моделювання, проектна робота);
- під час навчально-виробничої практики;
- у процесі навчального та навчально-виробничого стажування за кордоном у спілкуванні з представниками зарубіжних залізничних ВНЗ, державних установ, підприємств різної форми власності, фермерських господарств тощо.

Як уже зазначалося, процес формування управлінської культури студентів залізничних ВНЗ передбачав необхідність розроблення відповідного цілісного професійного портрета інженера залізничного транспорту, у якого сформована управлінська культура. Кінцевим продуктом його впровадження мав стати не лише фахівець, який уміє швидкоприспосовуватися до будь-яких змін, здатний працювати більш ніж в одній професійній позиції, спроможний екстраполювати ідеї із однієї сфери в іншу (цього було достатньо для умов неklasичної моделі), а й нести відповідальність за свої дії [3, с. 372].

Для розробки такого портрета й забезпечення успішного його використання необхідно визначити й уточнити всі інші фактори педагогічного впливу на формування управлінської культури у процесі професійної підготовки, що, за нашою гіпотезою, є нашим подальшим дослідним завданням.

Таким чином, важливими науково обґрунтованими факторами впливу на формування у майбутніх інженерів залізничного транспорту управлінської культури є:

- визнання управлінської культури інженера залізничного транспорту компонентною складовою його професіоналізму;
- наявність науково обґрунтованої моделі особистості зі сформованою управлінською культурою;
- готовність викладача залізничного вищого навчального закладу до формування управлінської культури майбутнього інженера.

Список використаної літератури

1. Карпаш М. Вища інженерна освіта в умовах сталого розвитку суспільства / М. Карпаш, Є. Крижанівський, О. Карпаш // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 55–60.
2. Романовский А. Г. Философия достижения успеха : учеб. пособ. / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко. – Харьков : Изд-во НТУ “ХПИ”, 2003. – 695 с.
3. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
4. Шабанова Юлія. Інженерна педагогіка в Національному гірничому університеті: світовий виклик сучасній вищій освіті / Юлія Шабанова // Вища школа. – 2012. – № 10. – С. 117–120.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2015.

Сущенко Р. В. Педагогическая подготовка преподавателей к формированию у будущих инженеров железнодорожного транспорта управленческой культуры

В статье на основании авторских исследований научно обоснован концептуальный подход к педагогическим факторам, действенно влияющих на формирование управленческой культуры будущего инженера железнодорожного транспорта в процессе профессиональной подготовки.

Дано определение управленческой культуры, представлена программа постоянно действующего теоретико-педагогического семинара, формы его проведения в виде профессиональных студий, построенных на основе личностного подхода, духовного взаимодействия и психологического комфорта.

Ключевые слова: управленческая культура, преподаватель, инженер железнодорожного транспорта, профессиональная подготовка, формирование.

Sushchenko R. Pedagogical Preparation of Teachers for the Formation of future Engineers of Railway Transport Management Culture

In the article on the basis of scientifically based research copyright a conceptual approach to educational factors influencing the formation of effective management culture of the future engineer of railway transport in the process of training. The definition of administrative culture, presents a program of permanent theoretical and pedagogical seminar of its form as a professional studios that are based on the personal approach, the interaction of spiritual and psychological comfort.

The implementation of the concept of a management culture was carried out in natural conditions, namely in the educational process in the conditions of active and personal awareness of the need and importance of management culture; in extracurricular activities of teachers and students (at the time of numerous specially selected forms and modern methods); while the research activities of students (interviews, discussions, modeling, design, and others.); during internships and field study (sometimes abroad in professional dialogue, during meetings with employers, researchers and managers).

Thus, important scientifically based factors influence the formation of future engineers of railway transport management culture is: recognition of administrative culture of Transportation of antibacterial component of his professionalism: the availability of scientifically based personality model with established management culture; teacher readiness Railway institution of higher education to the formation of administrative culture of the future engineer.

Key words: managerial culture, a teacher, an engineer of railway transport, training, formation.

УДК 376.4:316.454.52

В. В. ТАРАСОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

О. В. ІЛЬЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті проаналізовано погляди науковців на проблему спілкування дітей із затримкою психічного розвитку. Висвітлено процес комунікації дошкільників із затримкою психічного розвитку та подано порівняльну характеристику процесу комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку з процесом комунікації в однолітків, що мають нормальний розвиток.

Ключові слова: діти із затримкою розвитку, комунікація, засоби спілкування

Сфера комунікації – необхідна частина соціального простору, в якому існує особистість. У сучасних умовах, коли напруженість і стабільність характерні для всіх сфер життєдіяльності суб’єкта, конструктивно – комунікативна діяльність набуває особливої значущості. Саме у сфері комунікації людина здійснює і свої професійні, і особисті плани. Тут вона отримує підтвердження свого існування, підтримку й співчуття, допомогу в реалізації життєвих планів і потреб. Саме тому комунікативні вміння й навички – це чинники, які забезпечать успішну діяльність суб’єкта у сфері комунікації. Крім того, конструктивне спілкування є показником культури особистості загалом. Формувати комунікативні навички можна в умовах навчання, в іншому варіанті процес їх розвитку йде спонтанно й багато в чому залежить від ситуації.

Важливим фактором психічного розвитку дошкільника є його спілкування з дорослими та однолітками. У дослідженнях О. Я. Гойхман, Ю. М. Жукова, А. А. Леонтьєва, М. І. Лісіної, А. К. Маркової зазначено, що здатність до встановлення взаємин є специфічною формою активності суб’єкта. У спілкуванні люди розкривають свої особистісні якості. М. І. Лісіна, А. К. Маркова підкреслюють, що в процесі спілкування важливим є не лише прояв особистісних якостей суб’єкта, а і їх розвиток та формування в процесі спілкування. Це пояснюється тим, що під час комунікації людина засвоює загальнолюдський досвід, цінності, знання й способи діяльності. Таким чином, відзначають автори, людина формується як особистість і суб’єкт діяльності. У цьому сенсі спілкування стає найважливішим чинником розвитку особистості.

У психологічній науці встановлено, що комунікативна діяльність зароджується й найбільш інтенсивно розвивається в дитячому віці (Д. Б. Ельконін, А. В. Запорожець, М. І. Лісіна, Е. О. Смирнова та ін.). Із

самого народження дитина живе серед людей і вступає з ними в різні відносини. Її комунікативні зв'язки активно формуються в дошкільному віці.

За словником С. І. Ожегова, комунікація – це повідомлення, спілкування. Мова як засіб комунікації (прикм. комунікабельний). У словнику синонімів поняття “комунікація” і “спілкування” подано як близькі синоніми, що дає змогу вважати ці терміни еквівалентами [4].

Комунікація, на думку психологів, це вміння й навички спілкування з людьми, від яких залежить успішність людей різного віку, освіти, різного рівня культури та психологічного розвитку, а також з різним життєвим досвідом і відмінними комунікативними здібностями. Комунікативні навички – це характеристика особливостей орієнтації людини в комунікаційних процесах, що відображає ступінь адекватності розуміння ним інтенціональності (основних смислових доміант) комунікатора [1].

Затримка психічного розвитку є однією з найбільш поширених форм психічної патології дитячого віку. Діти із затримкою психічного розвитку становлять нині майже четверту частину дитячої популяції. Спеціальне вивчення психологами й педагогами дітей із затримкою психічного розвитку почалося порівняно недавно – близько 15 років тому. Причини виникнення затримки психічного розвитку розглянуто в працях М. С. Певзнер, Т. А. Власової, В. І. Лубовский, Л. І. Переслені, З. І. Калмикова та ін. Багато авторів (М. С. Певзнер, Є. С. Слеповіч, Р. Д. Тригер, У. В. Ульяновка та ін.) відзначають недостатність розвитку в емоційно-вольовій сфері в дітей із ЗПР, незрілість, яка виявляється в ситуативності поведінки.

Експериментальних досліджень комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку небагато. Незважаючи на постійний інтерес науковців до проблем оптимізації корекційно-логопедичної роботи із цією категорією дітей, зараз немає цілісного уявлення про закономірності становлення в них навичок спілкування; недостатньо вивчені адекватні умови, що сприяють повноцінному формуванню основних операційних компонентів їх комунікативного акту.

Мета статті – висвітлення окремих аспектів особливості розвитку комунікативних навичок дітей п'ятого року життя із затримкою психічного розвитку.

У дітей із ЗПР надзвичайно повільно утворюються й закріплюються мовні форми, відсутня самостійність у мовній творчості; у них спостерігається стійке фонетичне недорозвинення, домінування в мові іменників, недостатнє вживання слів, що позначають дії, ознаки та відносини, знижена мовна активність, бідність мовного спілкування. Володіючи чималим запасом слів для побудови висловлювань з метою налагодження спілкування з оточенням, діти із ЗПР фактично позбавлені можливості словесної комунікації, тому засвоєні мовні засоби не розраховані на задоволення потреби в спілкуванні. Тим самим створюються додаткові труднощі для налагодження міжособистісних відносин.

Виражені відхилення в ході онтогенетичного розвитку, зумовлені самим характером порушень, значно перешкоджають своєчасному й пов-

ноцінному розвитку мовного спілкування, воно формується в дошкільнят із ЗПР вельми неповноцінно, його мотиви виходять в основному з органічних потреб дітей. Необхідність у спілкуванні з оточенням продиктована зазвичай фізіологічними потребами.

У віці 5–7 років діти із ЗПР з більшим бажанням грають, ніж виконують спільні завдання з дорослим, що свідчить про низьку потребу в спілкуванні з іншими людьми [2]. Слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що до кінця дошкільного віку діти із ЗПР з великими труднощами оволодівають засобами мовного спілкування навіть у тих випадках, коли в них є достатній словниковий запас і задовільне розуміння зверненої мови.

Заслуговує на увагу й той факт, що діти 5–6-річного віку із ЗПР, потрапивши до групи спеціального навчального закладу, виявляють невміння користуватися своєю мовою; вони мовчки діють з предметами та іграшками, вкрай рідко звертаються до однолітків і дорослих. Тривале спостереження за вихованцями дитячого садка для дітей з порушенням інтелекту показало, що в ситуації неорганізованої ігрової діяльності вони користуються в основному двома формами спілкування. Для більшості дітей старшого дошкільного віку із ЗПР характерна позаситуативно-пізнавальна форма спілкування, інші діти вдаються до ще більш елементарної – ситуативно-ділової форми. В жодної дитини не спостерігалася позаситуативно-особистісна форма спілкування, яка є характерною для дітей того самого віку, які нормально розвиваються [3].

Нерідко діти із ЗПР намагаються уникнути мовного спілкування. У тих випадках, коли мовний контакт між дитиною й однолітком чи дорослим виникає, він виявляється дуже короткочасним і неповноцінним. Це зумовлено рядом причин. Серед них можна виділити такі [3]:

- швидка вичерпність спонукань до висловлювань, що призводить до припинення бесіди;
- відсутність у дитини відомостей, необхідних для відповіді, бідний словниковий запас, що перешкоджає формуванню висловлювання;
- нерозуміння співрозмовника – дошкільнята не намагаються вникнути в те, що їм говорять, тому їх мовні реакції виявляються неадекватно й не сприяють продовженню спілкування.

Провідне становище в спілкуванні з дорослими посідають мотиви, які спонукають до оволодіння предметними, практичними діями. Відсутність вираженого інтересу до явищ фізичного світу визначає одноманітність пізнавальних контактів, їх поверховий характер. Низький рівень пізнавальної активності дошкільників із затримкою психічного розвитку визначає якісну своєрідність пізнавальних мотивів:

- їх нестійкість;
- відсутність відносно широких і глибоких інтересів до явищ навколишнього світу;
- одноманітність і бідність пізнавальних контактів з дорослими.

Спілкування дошкільників із затримкою психічного розвитку, на відміну від їх однолітків з нормальним розвитком, характеризує низький рівень мовної активності. За власною ініціативою дошкільнята із затримкою розвитку рідко звертаються до дорослих, використовуючи мовні засоби. Одночасне звернення до дорослого декількох дітей ускладнює виникнення й розвиток змістовних контактів. Дитина, як правило, не використовує можливостей поставити запитання, яке в неї виникло, показати свою роботу.

Діти із затримкою психічного розвитку охоче співпрацюють з дорослими в грі. Однак у ситуації пізнавальної та особистісної розмови вони відчують себе дискомфортно, часто взагалі припиняють спілкування з дорослими. Звернення дитини до дорослого зазвичай пов'язано з бажанням повернути його увагу до себе, переконатися, що дорослий його помічає, бачить, чує. При цьому більше половини таких контактів діти встановлюють не вербальними, а жесто-мімічними або тактильними засобами. У таких дошкільнят відзначається низький рівень самоконтролю на всіх етапах діяльності. Вони відчують труднощі у вербалізації правил виконання завдання. Діти часто не досягають необхідного результату, однак при цьому дають неадекватно завищену оцінку своєї діяльності.

Спілкування з однолітками дошкільників із затримкою психічного розвитку відрізняється від спілкування дітей, що нормально розвиваються. Аналізуючи малюнки родини дошкільнят 6–7 років, В. Б. Нікішина підкреслює, що брати й сестри грають більш важливу роль в емоційному житті дитини із затримкою психічного розвитку, ніж у її однолітка, що нормально розвивається [5].

Інша картина комунікативної діяльності цих дошкільників із “чужими” однолітками вимальовується в тих поодиноких дослідженнях, у яких спілкування розглянуто як одну з характеристик діяльності дитини. За власною ініціативою діти із затримкою психічного розвитку не включаються в гру з однолітками. Деякі з них спостерігають за предметно-ігровими діями, малюванням, роботою з конструктором інших дітей. Організатором гри цих дошкільнят у всіх випадках є дорослий. Але й у цій ситуації повноцінної взаємодії старших дошкільників не виявляється.

Стаючи старшими, діти менше грають на самоті й усе більше тягнуться до однолітків. У цьому спілкуванні вони краще засвоюють соціальні норми поведінки. Збільшення кількості групових ігор – драматизацій побутових ситуацій у старших дошкільників, імовірно, пов'язано з їх більш розвинутою здатністю переключати увагу із себе на інших і усвідомленням причетності до справ однолітків.

Зіставлення особливостей спілкування 6–7-річних дошкільників із затримкою психічного розвитку з усім віковим діапазоном характеристик спілкування дошкільнят, що нормативно розвиваються, виявляє в основному істотні відмінності.

Старші дошкільнята із затримкою психічного розвитку не цікавляться діяльністю однолітка (іноді короткий погляд у його бік). Діти, що нор-

мативно розвиваються, вже в 4–5 років, як правило, уважно стежать за діями однолітків, коментують їх, дають поради.

На відміну від дошкільнят, що розвиваються нормально, 6–7-річні діти із ЗПР байдужі до оцінок однолітків на свою адресу, а також і до оцінки їх емоційного стану. У дітей із затримкою психічного розвитку немає явних переваг у спілкуванні з однолітками, немає стійких пар, груп спілкування. Для них одноліток, що перебуває поза сімейних стосунків, не має суб'єктивної значущості. “Чужий” одноліток – досить байдужий об'єкт, що не має особистісного значення.

Висновки. Таким чином, спілкування дітей із ЗПР з дорослими перебуває на більш низькому рівні розвитку, ніж в однолітків, що нормально розвиваються. У дітей із ЗПР, незважаючи на вкрай низькі середні показники, які також свідчать про знижені потреби в спілкуванні, зберігається поступальний характер розвитку діяльності спілкування від нижчих форм до вищих. Спілкування дітей із ЗПР один з одним теж відрізняється низькою особливостей від спілкування їх однолітків, що нормально розвиваються. Спілкування з однолітками в дітей із ЗПР має епізодичний характер. Більшість дітей воліє грати поодиноці. У тих випадках, коли діти грають удвох, їх дії часто мають неузгоджений характер. Сюжетно-рольову гру дошкільнят із ЗПР можна визначити швидше як гру “поруч”, ніж як спільну діяльність. Спілкування з приводу гри спостерігається в одиничних випадках.

Список використаної літератури

1. Бельчиков Ю. А. Лектору о слове / Ю. А. Бельчиков, Н. Н. Кохтев. – Москва : Знание, 1973.
2. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – Москва : Институт практической психологии, 1997.
3. Лубовский В. И. Дети с задержкой психического развития / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени. – Москва : Просвещение, 2003.
4. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 2004.
5. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР / В. Б. Никишина. – Москва : Сфера, 2003.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2015.

Тарасова В. В., Ильченко О. В. Формирование коммуникативной деятельности у детей с задержкой психического развития

В статье проанализированы взгляды ученых на проблему коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития. Освещается процесс общения дошкольников с задержкой психического развития, и подается сравнительная характеристика коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития с процессом общения у сверстников, имеющих нормальное развитие.

Ключевые слова: *дети с задержкой развития, коммуникация, средства общения.*

Tarasova V., Ilchenko O. Formation of Communicative Activity in Children with Mental Retardation

The article analyzes the views of scientists on the problem of communicative activity of children with mental retardation. It illuminates the process of dialogue of preschool children with mental retardation, and fed comparative characteristics of communicative activity of

children with mental retardation with the process of communication among peers with normal development. The aim of the article is to highlight certain aspects of the features of the development of communication skills of children of the fifth year of life with mental retardation.

Children with mental retardation very slowly formed and fixed voice form, there is no independence of the language works; they observed the phonetic persistent underdevelopment, the dominance in speech nouns, insufficient use of words denoting actions, attributes and relationships, reduced speech activity, poverty of speech communication.

Having a large vocabulary to build sentences in order to establish communication with others, children with mental retardation in fact deprived of verbal communicatio. So the learned speech services are not designed to meet the needs of communication. Thereby creating additional difficulties for establishing interpersonal relationships. It is noted that the communication of children with mental retardation with adults is located on the lower level of development than their peers, which normally develop. In children with mental retardation, despite the very low average, which also suggests reducing the need for communication is maintained progressive nature of the activities of communication from lower to higher forms. Communication of children with mental retardation to each other, too, a number of different features to communicate their peers, develop normally.

Key words: *children with developmental delays, communication, means of communication*

УДК 378.1

І. П. УПАТОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито зміст та умови успішного здійснення науково-методичної діяльності майбутніх учителів, зазначено її можливості щодо здійснення самостійної науково-методичної діяльності, запропоновано елементи системи науково-методичної роботи студентів у педагогічному ВНЗ, зазначено особливості організації та здійснення самоконтролю й взаємоконтролю не тільки під час аудиторного навчання та виконання самостійної роботи, а й під час проходження студентами навчальної педагогічної практики.

Ключові слова: науково-методична діяльність, майбутній учитель, науково-методична робота, самоконтроль, взаємоконтроль.

Проблема якості й ефективності науково-методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах стала наріжним каменем у реформуванні освітніх систем.

Розв’язання суперечності між постійним зростанням значущості науково-методичної діяльності в практиці роботи вчителя й окремим вузько-спеціалізованим підходом до змісту методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному ВНЗ залежить від рівня сформованості науково-методичної складової в майбутніх педагогів на момент завершення навчання у вищому навчальному закладі.

Розв’язанню зазначеної проблеми може сприяти організація дидактично цілеспрямованого навчання студентів як педагогічного дослідження. Така організація навчання через педагогічне дослідження освітрянських проблем дає змогу організувати самостійну роботу як навчально-дослідницьку діяльність майбутніх учителів, що сприяє реалізації особистісно-діяльнісного підходу, який забезпечить виявлення й розкриття власних педагогічних можливостей студентів, сприятиме усвідомленню себе як особистості вчителя.

Застосування самостійної науково-методичної діяльності в навчанні є засобом прискореного становлення фахівця. Навчання майбутніх учителів через педагогічне дослідження забезпечує набуття досвіду дослідної роботи; об’єднання розвитку інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу, що приєє формуванню активної, компетентної, творчої особистості вчителя.

Актуальність посилення дослідницького компонента під час навчання пов’язана з тим, що на сьогодні роль знань підвищується, людство йде вперед і значення наукового мислення суттєво зростає.

Проблема навчально-дослідницької, науково-методичної діяльності, є предметом наукового аналізу вітчизняних і зарубіжних учених.

У роботах дослідників (К. Авраменко, І. Волошук, І. Жерносек, В. Кузьменко, О. Прокопова, В. Пуцов, Л. Сущенкова, Л. Таланова, Н. Чайченко, Г. Чернобельська, О. Ярошенко та ін.) науково-методична підготовка вчителя розглядається як важлива передумова його професійної компетентності.

Проблему науково-методичної підготовки майбутніх учителів, зокрема її дидактико-методичну складову досліджували Т. Амельченко, Н. Бахмат, Н. Воскресенська, В. Моторіна, А. Кендюхова, Л. Коваль, Т. Омельченко та інші.

Мета статті полягає в розкритті змісту та умов успішного здійснення науково-методичної діяльності майбутніх учителів, зазначенні її можливостей щодо здійснення самостійної науково-методичної діяльності.

Зміст науково-методичної роботи студентів полягає у вивченні універсальних способів одержання знань і розвиток універсальних умінь – логічних, інформаційних, комунікативних, організаційних, які складовими під час професійної підготовки вчителя.

Зміст наукової діяльності майбутнього вчителя містить у собі:

- уміння щодо постановки педагогічної проблеми;
- визначення методик педагогічного дослідження й практичне оволодіння ними;
- виявлення та обґрунтування теоретичних і практичних засад власного педагогічного дослідження;
- збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення;
- оцінювання отриманих результатів;
- власні педагогічні висновки.

Під час самостійного навчання через дослідження здійснюється розвиток критичного й образного мислення майбутнього вчителя, формування спостережливості, здатності оцінювати, порівнювати, будувати гіпотези, аналізувати, систематизувати, класифікувати, виконувати інші розумові операції.

Такий підхід до науково-методичної підготовки студентів педагогічного ВНЗ націлений на: надання студентам ініціативи у створенні власної траєкторії науково-методичної діяльності, виховання вчителя-методиста з науковим типом мислення.

Отже, реалізація навчання через самостійний науковий пошук дасть змогу вирішувати першочергові завдання сучасної професійної освіти – не просто давати знання, а й організовувати навчання, здатне підготувати студентів до перетворення знань на інструмент творчого освоєння професії. Така діяльність, безумовно, забезпечується певною системою науково-методичної роботи ВНЗ, а саме:

1. Розробка програми навчального курсу “Методична робота вчителя”; навчально-методичних посібників, робочих зошитів з алгоритмом проведення науково-педагогічного дослідження та методичної роботи за різними напрямками й формами.

2. Опанування не тільки знаннями курсу “Основи наукових знань”, а й навичками (уміннями) науково-методичної діяльності.

3. Розробка системи позааудиторних науково-методичних заходів.

4. Створення науково-методичного електронного супроводу:

- наукової електронної бібліотеки;
- електронних методичних посібників;
- віртуальних педагогічних майстер-класів передового педагогічного досвіду;
- бази даних наукових педагогічних проектів і досліджень;
- педагогічної відеотеки: 1) відеоуроки в початковій школі за різними технологіями та навчальними предметами; 2) художні й документальні фільми та відеофрагменти про видатних педагогів та професію вчителя.

Слід зазначити, що заняття самостійною науково-методичною діяльністю – це стартовий майданчик для тих студентів, що планують у майбутньому продовжити своє навчання в магістратурі, аспірантурі або мріють про посаду заступника директора початкової школи.

Завдання викладача – організатора науково-методичної роботи студентів – спланувати спільну роботу так, щоб майбутні педагоги змогли максимально виявити себе в певному напрямі діяльності.

Таким чином, науково-методична самостійна діяльність студентів, за умови адекватного педагогічного керівництва, поєднує завдання фахового навчання із завданням стимулювання саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Варто наголосити, що формування наукового стилю мислення в майбутнього вчителя викликає його критичне ставлення до будь-якої інформації, до будь-яких педагогічних (методичних) ідей.

Отже, розв’язання проблеми щодо умов успішності здійснення науково-методичної підготовки майбутніх вчителів у педагогічному ВНЗ дає змогу вирішити проблеми формування їх позитивної мотивації до професії педагога, адекватної фахової самооцінки.

Посилення науково-методичного компонента дає змогу організувати самоконтроль і взаємоконтроль не тільки під час аудиторного навчання та виконання самостійної роботи, а й під час проходження навчальної педагогічної практики, коли перед майбутніми вчителями вже з другого курсу стоїть завдання підготувати конспект заняття, реалізувати його, зробити самоаналіз уроку. Саме під час самоаналізу й взаємоаналізу проведеного заняття визначаються проблеми щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Наприклад, під час проведення пробних уроків з природознавства деякі студенти четвертого курсу факультету початкової освіти не мають навичок щодо здійснення самоаналізу та взаємоаналізу уроку, про що свідчить їх самоаналіз: “Мені все сподобалось”, “Учням було цікаво” тощо. Під час бесіди було встановлено, що студенти не володіють алгоритмом

здійснення самоаналізу уроку, тому взаємоаналіз здійснювався без урахування методичної складової.

Після закінчення обговорення проведених навчально-виховних занять студенти здійснювали самооцінку власної педагогічної діяльності та взаємооцінку студентів, які проводили заліковий урок.

Після завершення аналізу проведених уроків та перевірки записів у щоденнику спостережень студентам надавали рекомендації щодо самостійного ознайомлення з технологічною картою аналізу уроку, якою користуються вчителі загальноосвітніх шкіл, робили акцент на такі її складові, як: організація початку уроку; ефективність перевірки домашнього завдання; перевірка ґрунтовності знань; постановка пізнавального завдання; актуалізація знань і способів діяльності учнів; застосування різних методів і прийомів навчання; співвідношення діяльності вчителя та учнів; організація самостійної роботи учнів; забезпечення позитивної мотивації навчання; забезпечення активності учнів; зв'язок навчального матеріалу із життям, практикою; володіння вчителем способами створення проблемних ситуацій; наявність зворотного зв'язку з учнями в ході уроку; доцільність та ефективність використання наочності й комп'ютерної техніки; врахування вчителем індивідуальних особливостей учнів; диференціація завдань під час уроку; поетапність та логічність у вивченні нового матеріалу; тактовність та толерантність, демократичні відносини з учнями; раціональність використання часу уроку; розробка алгоритмів для виконання Д/З; рефлексія навчальної діяльності, підбиття підсумків уроку; відповідність типу уроку поставленій меті.

При такій організації самостійної роботи щодо опанування алгоритмом аналізу уроку або виховного заходу студенти мали можливість методично правильно проводити самоаналіз і самоконтроль, взаємоаналіз та взаємоконтроль, адекватно реагували на зауваження методиста практики.

Таким чином, самоконтроль, самооцінка виступають як вагомі чинники пізнавальної діяльності, є важливим напрямом самовдосконалення особистості майбутнього вчителя початкової школи, складовою вольової підготовки до вчительської праці, навчання, самоосвіти, необхідною частиною самостійної роботи студентів під час виконання завдань самостійної роботи, та під час самостійної науково дослідної, науково-методичної роботи.

Під час підготовки завдань для самостійної науково-методичної роботи доцільно пропонувати майбутнім учителям такі види питань:

1. Запитання на витлумачення – розраховані на пошук зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями. Наприклад: які методичні ознаки характерні для уроків за науково-педагогічним проектом “Інтелект України”, на відміну від традиційних?

Для виокремлення методичних особливостей уроків зазначеного проекту студенти мають ознайомитися з додатковою інформацією щодо проекту, проаналізувати накопичений досвід роботи освітян початкової школи, виокремити особливості методики уроків, серед яких слід звернути увагу на динамічність уроків, насиченість їх інформацією, роботу з РЗДО, підручниками; сис-

тему дидактичних ігор та навчальних змагань, завдання від Кнопочки, Незнайки (та інших героїв); створення вчителем протягом уроку “ситуації успіху”.

Учителі проектних початкових класів навчають своїх вихованців працювати в групах, парах, адже групові форми навчання дають змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання, формують внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації, сприяють формуванню комунікативних якостей учнів, активізують розумову діяльність. Учні проектних початкових класів активно знаходять креативні рішення поставлених завдань тощо. Учителі на кожному уроці широко використовують дидактичний матеріал (пам’ятки, тести, сюжетні малюнки), роздатковий матеріал, ІКТ та мультимедійний супровід, якими їх повністю забезпечують автори науково-педагогічного проекту “Інтелект України”.

Згідно з ідеєю проекту, на кожному уроці в проектних початкових класах застосовують інформаційно-комунікаційні технології та мультимедійне забезпечення, що є вимогою сьогодення. Студенти звертають увагу на те, що їх застосування дає змогу інтенсифікувати процес навчання в початковій школі, зробити його більш наочним і динамічним, підвищити рівень сприйняття та розуміння учнями матеріалу, формувати вміння працювати з інформацією, формувати дослідницькі вміння, розвивати комунікативні здібності молодших школярів [6].

2. Запитання на застосування існуючих знань – надають студентам можливість вирішувати або досліджувати логічні педагогічні завдання, які трапляються під час роботи в початковій школі. Наприклад: навіщо батькам учнів початкової школи відвідувати батьківські збори? На які особливості методики підготовки й проведення батьківських зборів учителю необхідно звертати увагу?

3. Аналітичні запитання – пропонуються для аналізу педагогічного процесу, подій, мотивів поведінки, педагогічних явищ. Наприклад: як батьки учнів отримують інформацію про низький рівень методичної підготовки молодого вчителя?

4. Запитання на синтез – спонукають до творчого вирішення питань та неординарного мислення, надають можливість застосувати весь масив знань і досвіду для творчого вирішення будь-якої педагогічної проблеми. Наприклад: у якого вчителя ймовірність творчого розвитку учнів вище: у досвідченого чи мало досвідченого? Відповідь обґрунтуйте.

5. Запитання на оцінку – вимагають від студента особистої оцінки конкретного педагогічного явища, своїх думок і принципів. Наприклад, перспективний педагогічний досвід учителів початкової школи в сучасному суспільстві швидко передається через ЗМІ, під час науково-методичних та практичних семінарів, конференцій, але чому й досі не вирішено багато актуальних педагогічних проблем, які гальмують розвиток особистості, освіти, суспільства?

Викладачі, які застосовують такі запитання під час навчальних занять, швидко помічають позитивні зміни в науково-методичних поглядах

та мисленні студентів. Результат такого навчання – формування критичного мислення. Це активний процес, який або стимулюється, або виникає спонтанно й надає майбутньому вчителю можливість контролювати інформацію, ставити її під сумнів, об'єднувати, переробляти, адаптувати або відхиляти. Виходячи за межі буквальних (репродуктивних) запитань, викладач демонструє повагу до мислення студентів, сприяє формуванню в них методики взаємодії з учнями в подальшій самостійній педагогічній діяльності.

Висновки. Отже, головним для реалізації науково-методичної підготовки майбутніх педагогів є, перш за все, самостійна робота студента та вдосконалення методології викладання, яка відповідає завданням професійно-творчого розвитку фахівця, формування сучасного вчителя з науковим типом мислення.

Подальше дослідження планується в напрямі розробки нових підходів до позааудиторної методичної діяльності.

Список використаної літератури

1. Дженні Л. Стіл, Методична система “Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів : посібник / Дженні Л. Стіл, Куртіс С. Мередит, Чарльз Темпл. – Ч. П.
2. Приходько П. Т. Азбука исследовательского труда / П. Т. Приходько. – Новосибирск : Наука, 1979. – 94 с.
3. Разумовский В. Г. Обучение и научное познание / В. Г. Разумовский // Педагогика. – 1997. – № 1 – С. 7–1.
4. Тонков Е. В. Организация исследовательско-творческой деятельности учителя : учеб. пособ. / Е. В. Тонков, Г. А. Тамбовцев, Н. С. Сердюкова. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2001. – 112 с.
5. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И. Д. Чечель. – Москва : Сентябрь, 1998. – 144 с.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://soippo.edu.ua/index.php/46-uncategorised/324-l-r-22>.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2015.

Упатова И. П. Научно-методическая деятельность будущих учителей начальной школы

В статье раскрыты содержание и условия успешного осуществления научно-методической деятельности будущих учителей, указаны ее возможности по осуществлению самостоятельной научно-методической деятельности, предложены элементы систем и научно-методической работы студентов в педагогическом вузе, обоснованы особенности организации и осуществления самоконтроля и взаимоконтроля не только во время аудиторного обучения и выполнения самостоятельной работы, но и во время прохождения студентами учебной педагогической практики.

Ключевые слова: научно-методическая деятельность, будущий учитель, научно-методическая работа, самоконтроль, взаимоконтроль.

Upatova I. Scientific-Methodical Activity of Primary School Teachers

The article deals with the contents and conditions of the successful implementation of scientific and methodological activities of future teachers, indicating its capacity to implement in dependent scientific and methodological activities that ensure the identification and disclosure of the irown educational opportunities of students will promote awareness of himself as an individual teacher.

The se features of in dependent work of students as research work. Implementation of learning through independent scientific research will solve the priorities of modern vocational education – not just to give knowledge, but also to organize training that can prepare students for the trans for motion of knowledge in to a tool of creative development of the profession.

The content and conditions of the successful implementation of scientific and methodological activities of future teachers, set its opportunities for independent scientific and methodological activities proposed elements of the scientific and technical work of students in pedagogical universities, noted especially the organization and implementation of self-control and mutual, not only during classroom training and perform in dependent work, but also during their student teaching training practices; the content of the issues that contribute to the development of future teachers of critical thinking as scientific and methodological component of future elementary school teachers.

Key words: *scientific and methodological activities, future teacher, scientific and methodical work, self-control, mutual control.*

УДК 378

О. В. ФОКІН

викладач вищої категорії, викладач-методист
Дніпропетровський коледж ракетно-космічного машинобудування
Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз соціально-психологічних основ організації та розвитку автономності сучасних закладів освіти різного рівня акредитації. Акцентовано увагу на проблемі автономності освітньої організації. Зауважено, що сучасні освітні організації являють собою специфічне утворення. Усі заклади освіти підпорядковані моралі й праву конкретного суспільства, вони функціонують за певного політичного режиму й у певному культурному середовищі. Не байдужі до діяльності навчальних закладів політичні партії, громадські організації тощо.

Специфіку навчальних соціальних організацій визначено характером мети, правилами внутрішнього розпорядку, адміністративного примусу та контролю, посадовою ієрархією, розподілом статусів, ролей і престижу, структурою нагромадження і використання ресурсів. Відсутність чітких критеріїв у визначенні та досягненні мети ускладнює оцінювання та самооцінювання діяльності закладів освіти, висуває насамперед стратегічне, перспективно націлене планування, а неформальність стосунків і мотивації підвищують значення почуття приналежності, вимагаючи особистої харизми та влади авторитету, перетворює персонал навчального закладу на головний ресурс діяльності.

***Ключові слова:** освітня організація, розвиток освітньої організації, автономність, сучасні заклади освіти.*

Сучасні освітні організації являють собою специфічне утворення. Вони належать до культурно-просвітницьких організацій, суспільним призначенням яких є співучасть в організації навчання та виховання підростаючого покоління. Втім, це функція сукупності всіх навчальних закладів і установ різного рівня акредитації, які виступають складовими освіти як соціального інституту.

У загальному діапазоні кожний окремий навчальний заклад може і зобов'язаний визначити свою мету й засоби її реалізації. У цьому випадку важливо знати ставлення окремої соціальної організації до освіти як соціального інституту. Освіта, наприклад, може бути одержавленою. А це передбачає, що держава визначає чи приписує йому мету, надає ресурси, ухвалює рішення про відкриття чи закриття конкретного закладу, ступінь його акредитації, затверджує штатний розклад, здійснює адміністративний нагляд за його діяльністю. Держава при цьому користується позитивними здобутками навчального закладу, але разом із цим бере на себе відповідальність за негативні результати, невдачі, поразки, відводить зовнішні загрози. Про окремо взятий заклад освіти можна говорити як про окрему соціальну організацію лише тоді, коли він діє автономно. Саме цій актуальній проблемі автономності присвячено статтю.

Вирішення цієї загальної проблеми висвітлює конкретні переваги такої структури та її недоліки. Автономність освітньої організації робить її більш ініціативною, динамічною, гнучкою, схильною до пошуку й використання різних новітніх технологій у педагогічному процесі, здатним вистояти в конкурентній боротьбі з іншими навчальними закладами за контингент, матеріальні, фінансові й людські ресурси. Разом із тим, вони будуть більш схильними до комерціалізації, діяти швидше в інтересах невеликої управлінської групи, ніж справедливості, в інтересах більшості членів колективу, орієнтуватися переважно на актуальний стан освітнього ринку, а не на історичні перспективи й потенційні потреби суспільства, як зазначають С. М. Позднякова, Л. В. Суркова [5].

Перетворення закладу освіти на адміністративний орган має як недоліки, так і переваги. Підпорядкованість жорсткому інституційному контролю обмежує його ініціативи, динамізм, творчий пошук, бо весь час доводиться координувати дії з командами зверху. Він бюрократизується, адже переслідує не так реальну й дієву мету, як формальну, стає здатним проявляти лише виконавську ініціативу. Нові педагогічні технології у кращому випадку “спускають” йому зверху у вигляді адміністративних команд, розпоряджень та інструкцій. Як підкреслює відомий український соціолог В. Багіров [1]: “Покоління людей сформувалися в одному соціумі, а їм пропонують ураз перейти в інше соціокультурне середовище, до якого вони просто не готові. ...Але на противагу існує певний простір, де можна активно впливати на життя”. Таким простором є сучасні заклади освіти різної форми акредитації, але вони не користуються, або користуються в досить обмеженому вигляді, позитивними наслідками своєї успішної діяльності. Щоправда, вони не несуть і прямої відповідальності за власні поразки, їх бере (або повинна брати) на себе керівна інституція, найчастіше міністерство освіти як представник держави. Втім про автономність чи залежність навчальних закладів слід говорити у досить умовному значенні.

Приватний заклад освіти може й не бути жорстко підпорядкованим державі (у різних формах), натомість він може залежати від церкви, батьків, великих промислових та фінансових фірм і корпорацій, приватних осіб, котрі є його інвесторами, а тому контролюють використання виділених ними коштів.

Усі заклади освіти підпорядковані моралі й праву конкретного суспільства, вони функціонують за певного політичного режиму й у певному культурному середовищі. Не байдужі до діяльності навчальних закладів політичні партії, профспілки, громадські організації.

Інституційний контроль над закладами освіти теж не буває абсолютним і всеосяжним. Держава, наприклад, стосовно до закладу освіти це адміністративний апарат міністерств і відомств. Функціонери цих органів не завжди настільки компетентні, працелюбні, енергійні та відповідальні, аби взяти навчальні заклади під тотальний контроль. Для цього немає й потреби, оскільки достатньо контролювати різні ресурси (фінанси, кадри тощо)

та керувати навчально-виховним процесом. В останніх випадках ініціативу знизу не лише припускають, а навіть вимагають і спонукають. Такими, наприклад, можуть бути різні молодіжні формування. Але скільки б не проголошували про необхідність створення молодіжних об'єднань та рухів, їх не буде до того часу, поки ці об'єднання не стануть самостійними, не матимуть своїх ресурсів: фінансів, а також діяльності держави, політичних партій, різних об'єднань і інших суб'єктів суспільних відносин, що має на меті певним чином впливати на соціалізацію і соціальний розвиток молоді, як зазначають А. І. Ковальова, В. А. Луков [3, с. 302], доки не буде достатніх умов до інституціалізації молодіжних об'єднань, доти не буде їх дійсного впливу.

Окремі керівники закладів освіти можуть досить вдало для себе використовувати суперечності в межах адміністративного апарату міністерства чи відомства або міжінституційні сутички. Проте, як зауважує О. Л. Сکیدін [8], загальний принцип залишається незмінним: заклади освіти є соціальною організацією там і тоді, де й коли він автономно визначає межу своїх організаційних зусиль.

Цілі такої соціальної організації можуть бути стратегічними, тактичними, оперативними. Критерієм тут виступає цілепокладання, витрачені ресурси, стратегічні цілі, розраховані на відносно далеку перспективу, тактичні на середню, оперативні виявляються як робочий план дій. У першому випадку особливе значення має перспективність мислення управлінської групи організації, їхнє вміння застосувати інноваційні технології.

Основа стратегічного планування приватних і державних закладів освіти різниться. Для перших головним принципом діяльності постає необхідність виживання у конкретному середовищі. Тому стратегію будують на збереженні довіри потенційних інвесторів і кредиторів, насамперед наймогутніших. Для державних навчальних закладів проблема виживання не стоїть так гостро, вони виживають разом із державою, тому у своїй стратегії користуються й керуються перспективними установками держави, модифікуючи їх стосовно до власних обставин.

Тактичне планування і використання відповідних технологій у навчально-виховному процесі є концептуальною основою робочих планів. Тут можна знайти відповідь на низку досить значущих питань: що може освітній заклад запропонувати в перспективі; якою буде реакція ринку чи держави на пропозиції, тобто кому може знадобитися запропонований освітній продукт, послуги чи інформація; як досягти бажаних результатів із мінімумом витрат; як потім використати отримані здобутки тощо.

При визначенні цілей закладів освіти, як і інших соціальних організацій, слід очікувати низку загроз, яких варто запобігти вже на першій стадії роботи. Мета може бути завищена чи занижена стосовно можливостей і ресурсів освітньої організації. В обох випадках заклади освіти очікують негативні наслідки або збочення в роботі. У першому випадку (мета завищена) заклад працює з перевантаженням. Його людські, матеріальні, фінансові, духовні ресурси виснажуються, спостерігається колективна втома,

невдоволення чи апатія. Частішими та затяжними стають конфлікти, комунікативні та інші блокади й тупики.

З усіх типів соціальних організацій найчіткіше здатні визначити мету господарські структури. Найменш чітка вона в культурно-освітніх організаціях, до яких належать і заклади освіти. Критерієм ефективності їх діяльності є престиж – річ, важко вимірювана числовими показниками. Одним із небагатьох таких індикаторів може бути кількість бажаючих вчитись, або працювати в певному навчальному закладі, кількість педагогів з вищими рівнями кваліфікації та педагогічними званнями. Найдійовішими вони є тоді, коли навчальні заклади діють у конкурентних умовах, борючись за накопичення людських ресурсів.

Чим чіткіше, ясніше, осяйніше будуть визначені цілі (обов'язково – освітні), тим ефективнішою та продуктивнішою буде діяльність навчального закладу. Вища школа в цьому плані має суттєві переваги: вона покликана готувати спеціаліста, фаховий профіль котрого більш-менш точно визначений в існуючій номенклатурі.

Інша річ – постановка й організація виховної роботи у школах, а також удосконалення цієї роботи шляхом впровадження новітніх педагогічних та інших технологій. Подібно до того, як рух, простір, час є атрибутами матерії, так і виховання є атрибутом суспільства, характеристикою соціальних відносин, на що вказують М. І. Рожков, Л. В. Байбородова [6].

Кожне суспільство відтворюється через таку систему виховання, яка дає йому можливість успішно розв'язувати проблеми, що постають перед ним. Соціальна система як така повинна забезпечувати відтворення таких працівників, котрі за своїми якісними показниками відповідають суспільним стандартам конкретного часу. Негнучкі форми й методи формування досконаліших економічних відносин, формальне проголошення ідей, не підкріплене механізмами реалізації, розграбування національного багатства, насильницьке й повсюдне впровадження ідеології індивідуалізму, націоналізму, нігілізму спричинили розмивання етичних підвалин нашого життя.

Дуже часто як базове поняття в одних випадках використовують соціалізацію, в інших – виховання. Виховання – як об'єктивне закономірне явище і як цілеспрямований процес, що постійно коригується, здається нам поняттям ширшим за поняття “соціалізація”, яке, на думку І. Кон, є не що інше, як процес освоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого й створюється конкретна особистість (приспосована до певних умов реального суспільства в певний період його існування).

Потреба часу змінює педагогічні, управлінські, інформаційні технології в соціальних освітніх організаціях, тому створюють різні бази завдань, спрямованих на формування певних різновидів мислення, розробляють контролюючі тести, які формують знання, уміння, навички. Це також необхідно робити й у галузі управління процесом виховання: розробляти підходи до системи виховної роботи конкретно в кожній освітній організації, нові форми спілкування з тими, хто навчається, стимули тощо.

На жаль, переважна більшість педагогічного складу на сьогодні не готові до докорінних змін, або не мають до цього вагомих стимулів. І одна з причин цього – відсутність або, скажімо, надзвичайно слабка зацікавленість викладацького персоналу у здійсненні будь-якої виховної діяльності в позааудиторний час. Ще Макс Вебер відзначав, що інтереси (матеріальні й ідеальні), а не ідеї безпосередньо визначають поведінку людей. Незважаючи на це, як зауважує О. Л. Скідін [7], час вимагає вивчення соціологічних позицій нового, передового, визначення взаємозв'язків і взаємозалежності, нових наукових підходів до проблеми виховання.

Головні суттєві положення концепції управління виховним процесом у закладах освіти такі:

- створення чіткої організаційної структури органів і конкретних осіб, що займаються безпосередньо виховною роботою з тими, хто навчається, і не менш чітке визначення їх функціональних обов'язків у цій сфері життя;

- розмежування виховних завдань стратегічного й тактичного характеру. Потрібно розрізнявати головні завдання, від вирішення яких залежить ефективність діяльності закладу освіти, і поточні, без яких неможливе розв'язання цих головних завдань;

- врахування сьогоденної специфіки особи й конкретного історичного періоду у виховній роботі;

- управління не так тими, хто навчається, як процесом створення їхньої особистості, створення необхідних умов для самовдосконалення, самовиховання тощо. Іншими словами, управління виховним процесом є не безпосереднім, а опосередкованим впливом на особистість;

- оновлення технологій виховного процесу;

- конкретизація форми управління виховним процесом: визначення мети, планування, перед- та постпланове програмування, поточні управлінські рішення тощо. Проте проблема полягає в тому, що дуже часто ніхто з практичних працівників не займається вищепереліченим, бо відсутні механізми здійснення стимулів оволодіння новітніми педагогічними технологіями;

- удосконалення механізму управління виховним процесом, а саме послідовність і логічність управлінських операцій і процедур. Досягнення цілей, поставлених соціальними організаціями, неможливе без удосконалення інноваційних технологій, як зазначає Н. Б. Шуст [9]. Характерною їх особливістю є не тільки вивчення, фіксування того “матеріалу”, що вже існує, а “заглядання” в майбутнє, передбачення, відповідна розробка контрзаходів до того, як може виникнути проблема, вибір найприйнятнішого варіанту управлінського рішення, яке найбільше відповідає ситуації, що склалася, та реальному співвідношенню діючих внутрішніх і зовнішніх впливів. Без створення сценаріїв, без аналізу майбутніх дій і тенденцій, без уважного розгляду позиційних структур і функцій, а також суб'єктів, які протистоять один одному, досягнути необхідних цілей у сьогоденному бурхливому суспільному контексті не вдається, як зазначає В. В. Давидов [2, с. 53]. Ці положення цілком стосуються організації навчально-виховної діяльності в такому соціальному інституті, як освіта.

Проблема окремо взятого закладу освіти полягає у тому, щоб чітко визначитись щодо власних цілей і засобів їх досягнення. При цьому має враховуватись той фактор, що кожна соціальна організація повинна спрямовувати свою діяльність на досягнення багатьох цілей. Тут головне завдання полягає в ґрунтовній розробці “дерева цілей”: у певній ієрархії за критеріями значущості та досяжності. Безцільна активність породжує формалізм, ритуалізм, кар’єризм та інші відхилення. До бюрократизації найбільшою мірою схильні інституціональні адміністративні органи, особливо державні установи. Якщо освіта жорстко підпорядкована державі, то окремо взятий державний заклад освіти з більшою чи меншою незворотністю стає адміністративним органом. Одним із шляхів подолання тенденцій державних освітніх установ до бюрократизації може стати реформування існуючої системи їх фінансування. Держава могла б фінансувати окремі навчальні заклади понад планом відповідно до їх конкретних проектів, тобто планування мало б рухатися не зверху вниз, а знизу вгору.

Кожного разу, коли освітній заклад вдається до адміністративних заходів щодо її вихованців, він перестає діяти як власне педагогічна організація. Коли така форма контролю набуває систематичного характеру, а тим більше – стає єдиною можливою формою регламентації стосунків, відбувається повне переродження закладу. Він поступово стає авторитарно-примусовою структурою. Така тенденція спостерігається і часто. Ця деформація тим більше вірогідна, чим більше виявляються такі умови: конфліктна соціоґрупова структура суспільства поза освітньою організацією породжує конфліктну структуру всередині організації; вихованці та викладацький склад репрезентовані різними етнокультурними, конфесійними, територіальними та іншими групами; в основу дидактичного процесу покладено педагогіку примусу й спонукання, а не співробітництва й мотивування, серед персоналу керівного складу переважають авторитарні лідери, діяльність викладачів закладу освіти оцінюється не за потенцією і досвідом, а за рівнем виконавської дисципліни, формального (демонстративного) послуху, особистої та ідеологічної відданості. Це не передбачає, що заклади освіти мають зовсім відмовитися від примусу й адміністративного контролю, але питання полягає у тому, аби знайти засоби дисциплінування, адекватні сутності навчально-виховного процесу. Отже, у цьому процесі примус має виявитись як самоконтроль, свобода – як контрольована спонтанність, покарання – як утрачена винагорода.

Статус, роль і престиж в освітній організації залежить від груп приналежності. Вплив суспільства на неї полягає в тому, що спостерігається певна статистична відповідність між соціальним становищем сім’ї та академічним статусом вихованця. Так, діти заможних, владних і престижних груп (як певна статистична залежність, а не фатальний і обов’язковий закон) навчаються краще, або, точніше, перебувають на вищих академічних позиціях, мають кращі оцінки та інші символи визнання. Боротися з цим явищем заклад освіти практично не може, у нього немає для цього ні від-

повідних ресурсів, ні дієвої мотивації. Формальне їх одержавлення теж мало впливає на цей процес, бо продовжує діяти чинник соціалізуючої нерівності сімей. Фінансові дотації, кредити освітнього спрямування соціально знедоленим родинам, у яких сімейний бюджет нижчий за межі бідності, а також тим, хто навчається за гроші, були б значно ефективнішими.

Іншим статусоутворювальним чинником стосовно вихованців є вік. Чим вищий ступень навчання, тим є вищим їх статус. Але це стосовно лише персон іншого віку. Він органічно пов'язаний із зовнішністю та внутрішнім світом особистості і є значним випробуванням її можливостей і ресурсів, інколи надовго визначаючи успішну чи неуспішну життєву траєкторію. Найнебезпечнішим слід вважати варіант накладання негативних чинників стратифікації сімейного, академічного та сексуального статусу.

Якщо вихованець походить із сім'ї низького соціального становища, має одночасно низький академічний і сексуальний статус, його ситуація заслуговує на особливу увагу з боку керівництва навчального закладу.

Треба відзначити, що вихованці “скромного” соціального походження, котрі пройшли так звану селекцію, теж конкурують за рівень диплома. Стратифікуюча дія сім'ї тут виявляється у гірших матеріальних умовах життя вихованця, а це вимагає від них якусь частину навчального часу витрачати на підтримання свого існування, що погіршує їхні шанси в конкуренції за документ про освіту. Частина з них залишає освітній заклад, а це погіршує можливості щодо працевлаштування, професійної кар'єри та подальшої соціальної мобільності.

Опосередковано, через систему освіти, продовжує впливати соціальне походження й на формування професійної педагогічної групи. Соціологічні дослідження показують, що більшість педагогів походить із двох сусідніх соціальних груп: верхівки нижчого й найнижчого прошарку середнього класу. Тобто їхнє соціальне походження досить скромне. Отже, закладаються деякі передумови для демократизації закладів освіти. Вони – це такі соціальні організації, де основним ресурсом є люди. Навіть у промислово розвинутих країнах освіта продовжує залишатися бідною, фінансування її, як правило, не перевищує 6–7%.

У структурі людських ресурсів переважне значення мають об'єкти навчання – вихованці. Це передбачає, що навіть при бідній матеріальній базі та низькому рівні навчання й викладання, але при належній підготовці, вони можуть показувати належний рівень знань. Отже, попередні селекції і відбір об'єктів навчання мають для навчальних закладів неабияке значення.

Таким чином, можливо дійти до **висновку**, що специфіка навчальних соціальних організацій визначається характером визначення мети, правилами внутрішнього розпорядку, адміністративного примусу та контролю, посадовою ієрархією, розподілом статусів, ролей і престижу, структурою нагромадження і використання ресурсів. Відсутність чітких критеріїв у визначенні та досягненні мети ускладнює оцінювання та самооцінювання діяльності закладів освіти, висуває насамперед стратегічне, перспективно націлене плануван-

ня, а неформальність стосунків і мотивації підвищують значення почуття приналежності, вимагаючи особистої харизми та влади авторитету, перетворює персонал навчального закладу на головний ресурс діяльності.

Подальших розвідок у цьому напрямі потребують питання взаємодії особистісного й колективного з позиції ініціативності, динамічності, схильності до пошуку різних новітніх технологій тощо.

Список використанлі літератури

1. Гаташ В. Социолог – профессия ректорская (Интервью В. Бакирова) / В. Гаташ // Зеркало недели. – 1999. – 12 июня. – № 23 (244). – С. 12.
2. Давыдов В. В. Теория деятельности и социальная практика / В. В. Давыдов // Вопросы философии. – 2014. – № 5. – С. 52–62.
3. Ковалева А. И. Социология молодежи: Теоретические вопросы / А. И. Ковалева, В. А. Луков. – Москва : Социум, 2014. – 351 с.
4. Малеваный Н. М. Проблемы социальных ориентацией учащейся молодежи Запорожского региона (опыт социологического исследования) / Н. М. Малеваный, С. И. Подмазин // Актуальные проблемы воспитательной работы в вузе / отв. ред. О. Л. Скидин. – Запорожье : ЗГУ, 1996. – Вып. 1. – С. 106–114.
5. Позднякова С. М. Образование вчера, сегодня, завтра: новые ориентиры / С. М. Позднякова, Л. В. Суркова // Материалы круглого стола ИПК при МГУ им. М.В. Ломоносова. – Москва, 1995. – Сер 7. – № 2. – С. 67–72.
6. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 256 с.
7. Скидин О. Л. Воспитательный процесс в вузе и социальные технологии / О. Л. Скидин // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : міжвузівський збірник наукових праць. – Київ ; Запоріжжя : Этта-Пресс, 1998. – Вип. 1. – С. 158–164.
8. Скидин О. Л. Учебные заведения как социальные организации / О. Л. Скидин // Новая парадигма (Альманах научных праць). – 2010. – № 16. – С. 210–219.
9. Шуст Н. Б. Інноваційна діяльність молоді: сутність, структура, функції / Н. Б. Шуст. – Вінниця : ВДМУ, 2015. – 223 с.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2015.

Фокин А. В. Организация и развитие самостоятельности образовательных учебных заведений

В статье проводится анализ социально-психологических основ автономности современных образовательных учреждений различного уровня аккредитации. Акцентируется внимание на проблеме автономности образовательных организаций. Указывается на то, что современные образовательные учреждения представляют собой специфические социальные институты, которым присущи специфические механизмы организации и развития. Все образовательные учреждения подчинены морали и праву конкретного общества, они функционируют в условиях конкретного политического режима и в определенной культурной среде. Не равнодушны к деятельности учебных заведений и политические партии, общественные организации и тому подобное.

Специфика учебных социальных организаций определяется характером определения цели, правилами внутреннего порядка, административного контроля, служебной иерархией, распределением статусов, ролей и престижа, структурой организации и использования ресурсов. Отсутствие четких критериев в определении и достижении цели усложняет оценку и самооценку деятельности образовательных учреждений, вы-

двигает на первый план стратегическое, перспективно нацеленное планирование, а не формальность отношений и мотивации, увеличивает значение чувства принадлежности, требуя личностной харизмы и власти авторитета, превращая персонал учебного заведения на главный ресурс деятельности.

Ключевые слова: образовательное учреждение, развитие образовательной организации, автономность, современные образовательные учреждения.

Fokin A. Organization and Development of Modern Educational Institutions Independence

The paper analyzes the socio-psychological foundations of organization and development of modern educational establishments' autonomy of different accreditation levels. The attention is focused on the autonomy's problem of educational organizations. It indicates that modern educational organizations are the specific formation. All educational establishments are subordinated to morality and right the particular society, they operate for a certain political mode in a certain cultural environment. Not indifferent to the activities of educational institutions, political parties, trade unions, public organization and so on.

Institutional control over educational institutions is also not absolute and comprehensive. The state, for example, in relation to schools is the administrative apparatus of ministries and agencies. Functionaries of these authorities are not always so competent, hardworking, energetic and responsible to take schools under total control. For this purpose there is no need, because sufficient control of various resources (financial, human, etc.) and manage the educational process. In the latter cases the initiative from below not only suggests and even demand and encourage. Such, for example, may be different youth formations. But how many would have voted on the need for youth associations and movements, they will not be until such time as these associations become independent, will not have their resources, finance, and the state, political parties, various associations other subjects of public relations, which aims to somehow influence on the socialization and social development of young people until sufficient conditions for the institutionalization of youth associations, not until their actual impact.

Also in the paper indicates that the specificity of educational social organizations determined by the nature of objectives, internal regulations, administrative enforcement and control, official hierarchy, distribution status, role and prestige, structure of accumulation and using the resources. The lack of clear criteria in defining and achieving the objective complicates assessment and self-evaluation of educational institutions, brings to the fore the strategic prospectively targeted planning and informality relations and motivation that increase the value of a sense of belonging, requiring personal charisma and power authority, converts the staff of educational establishment on the primary resource activities.

Key words: educational organization, development of educational organization, autonomy, modern educational institutions.

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДЮСШ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Встановлено структуру процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації. Зазначений процес подано у вигляді технологічної моделі. Охарактеризовано складові цієї моделі. Виявлено перспективні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: технологія, модель, розвиток, професійно-педагогічна компетентність, тренер-викладач, ДЮСШ, підвищення кваліфікації.

Затвердження адекватного викликам часу формату професійної діяльності тренерів-викладачів ДЮСШ значною мірою пов'язане з наявністю у них високого рівню професійно-педагогічної компетентності – професійної якості, що характеризується компетенціями в особистісній, когнітивній та поведінковій сферах, які забезпечують ефективну педагогічну взаємодію з юними спортсменами, спрямовану на їхнє виховання, навчання виконання спортивних вправ, а також розвиток фізичних якостей.

Ця компетентність формується в процесі базової освіти і становить підґрунтя для системного прояву ними знань, умінь, здібностей та особистісних якостей у професійній діяльності.

Утім, у межах базової освіти тренера-викладача ДЮСШ неможливо забезпечити сумою педагогічно-професійних знань, умінь і навичок, що будуть актуальними протягом усієї професійної діяльності. Тому розвиток професійно-педагогічної компетентності має продовжуватися в системі підвищення кваліфікації.

На сьогодні нашою країною здійснюються своєчасні заходи для поліпшення ситуації з кваліфікацією тренерів-викладачів. Так, чинна редакція Закону України “Про фізичну культуру і спорт” передбачає, що держава бере на себе забезпечення не тільки професійної підготовки, перепідготовки тренерів та інших кадрів у сфері фізичної культури і спорту, але й їхнє підвищення кваліфікації один раз на п'ять років.

Однак аналіз наявних наукових джерел, у яких висвітлено актуальний досвід розвитку різних аспектів професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ (М. Дубчак, О. Завальнюк, Д. Ісамбулаєва, Я. Леонов, В. Мазін, І. Медведєва, О. Нагорняк, О. Петрова, В. Томашевський, Ю. Шкрєбтій та ін.) показав, що сьогодні особливої уваги потребує концептуалізація відповідного андрагогічного процесу.

Актуальність і недостатня розробленість зазначеної проблематики й зумовили спрямування наших зусиль на розробку моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації.

Виконуючи поставлену мету, ми спрямували зусилля на побудову концептуальної схеми андрагогічного процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації. За нашим задумом, ця концептуальна схема задаватиме теоретичне розуміння цілісності предмету дослідження, підтримуватиме системні уявлення про нього у дослідницьких процедурах, а також даватиме можливість представити його смислово єдність науковому співтовариству [8].

Найефективнішим шляхом побудови такої схеми, на нашу думку є розроблення технології розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації. Така наша позиція зумовлена такими міркуваннями:

– по-перше, компетентнісний підхід за своєю сутністю передбачає, насамперед, технологізацію освітнього процесу, що відображено в українських і європейських нормативних документах;

– по-друге, технологічний підхід покладено в основу розроблення стандартів освіти в Україні;

– по-третє, технологічний підхід передбачає організацію педагогічної взаємодії викладачів з учнями на рівні “суб’єкт-суб’єктних” відносин, тобто активний зворотний зв’язок на кожному етапі педагогічного процесу. Для такої взаємодії характерний високий рівень взаєморозуміння, низький рівень надмірності інформації, економія часу її передачі;

– по-четверте, технологічний підхід має “алгоритмічний” характер, тобто забезпечує опис всіх педагогічних і організаційних дій у вигляді чіткої послідовності. Це, на нашу думку, сприятиме тому, що педагогічна технологія, у разі її ефективності, може бути відтворена іншими суб’єктами фахової підготовки тренерів-викладачів [4].

Виходячи з вищесказаного, вважаємо необхідним обґрунтувати свою позицію щодо категорії “технологія”.

Аналіз наукових джерел [7; 10; 12; 13] показав, що, хоча у авторів немає єдності щодо змістового наповнення термінологічного конструкту, сьогодні, терміном “технологія навчання” вони, як правило, позначають системний комплекс психолого-педагогічних процедур, що включає спеціальний набір і компонування дидактичних форм, методів, способів, прийомів і умов, необхідних для процесу навчання [12].

Іншими словами, педагогічна технологія виступає як “послідовність педагогічних процедур, операцій і прийомів, які у сукупності становлять цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці приводить до гарантованого досягнення цілей навчання, тобто забезпечення

досягнення прогнозованого результату у варіативних умовах освітнього процесу” [5].

Невід’ємними атрибутами педагогічної технології є: системність, науковість, інтегративність, відтворюваність, ефективність, якість і вмотивованість навчання, новизна, алгоритмічність, інформаційність, можливість тиражування та перенесення у нові умови, можливість унаочнення [1].

Услід за М. Буренко, технологію розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації ми розглядаємо як науковий проект дидактичного процесу, відтворення якого гарантує успіх педагогічних дій [4].

Для представлення цього проекту науковій спільноті найбільш доцільним способом виступає моделювання – відтворення характеристик об’єкту на іншому об’єкті, спеціально створеному для його вивчення, так званій моделі [11, с. 289].

При цьому під моделлю будемо розуміти образ, аналог якогось об’єкта, процесу або явища (“оригіналу” даної моделі), використаний як його “замісучувач”, що відображує у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки та відносини між елементами досліджуваного об’єкта й полегшує процес отримання інформації про те, що цікавить дослідника [6, с. 360].

У педагогічних дослідженнях моделями можуть виступати знакові або матеріальні, штучні або природні системи, які відтворюють адекватно предмет дослідження і дають змогу отримати нову інформацію про нього [9, с. 66].

Н. Боритко вказує й на інші вимоги до моделі: по-перше, повинна відображати ступінь цілісності процесу або явища; по-друге, описати умови й засоби його протікання; по-третє, повинна будуватися структурно. У зв’язку з останньою вимогою постає необхідність виділення компонентів педагогічного процесу, а також їхнього взаємозв’язку, взаємозалежності й взаємопідпорядкованості [3, с. 175].

Виходячи зі сказаного вище, ми вважаємо, що авторський задум щодо педагогічного процесу з розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації доцільно подати у вигляді технологічної моделі, що висвітлює взаємозв’язок засобів і форм навчального процесу, на конструювання якого спрямовані наші зусилля.

При цьому, модель розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації має відповідати критерію структурної та змістової цілісності, а також передбачати можливість відтворення у педагогічній практиці.

Складовими моделі педагогічного процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації, виступатимуть:

- конкретно задана дидактична мета (іншими словами, характеристика стану слухачів як очікуваного результату навчання);
- педагогічні умови найбільш раціональної реалізації функцій викладачів і слухачів у досліджуваному процесі;
- описання етапів організації взаємодії учасників андрагогічного процесу;
- короткий опис форм, методів і засобів взаємодії учасників навчального процесу на кожному етапі [1].

Аналіз наукових джерел (М. Дубчак, О. Петрова, В. Томашевський, Ю. Шкробтій) показав, що найбільш прогресивною формою підвищення кваліфікації тренерів-викладачів взагалі, та тренерів-викладачів ДЮСШ, зокрема, на сьогодні виступає очно-дистанційна форма навчання.

На нашу думку, саме ця форма відкриває найбільші можливості у формуванні професійно-педагогічної компетентності. Відповідно розроблену модель розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації розрахована саме на таку форму курсової підготовки.

При розробці моделі орієнтовано на загальну схему соціально-психологічного навчання педагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації, описану у Білій книзі національної освіти України, яка включає кілька етапів:

- підготовчий, на якому визначається ступінь готовності до особистісного розвитку;
- діагностичний, спрямований на визначення вихідного рівня особистісного розвитку на основі актуалізації прагнення до самопізнання особливостей свого внутрішнього світу;
- етап актуалізації здатності до розвитку конструктивних особистісних новоутворень на основі самоконтролю й саморегуляції активності особистості, що протікає в активних формах і методах навчання (практичних заняттях, аналізі проблемних ситуацій професійної діяльності, ділових іграх, тематичних дискусіях, соціально-психологічних тренінгах та ін.);
- етап закріплення й розвитку конструктивних особистісних новоутворень у дистанційному навчанні;
- контрольний етап, на якому слухачі мають пройти комплексне тестування з психолого-педагогічної та методичної підготовки, взяти участь у конференції із захисту випускних робіт та вихідне анкетування [2, с. 158].

Очевидно, що така схема має універсальне значення, відтворюючи сучасне розуміння педагогічного процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Отже, беручи до уваги наведені вище міркування, подано розроблену технологічну модель розвитку професійно-педагогічної компетентності (ППК) тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації (КПК) на рис. 1.

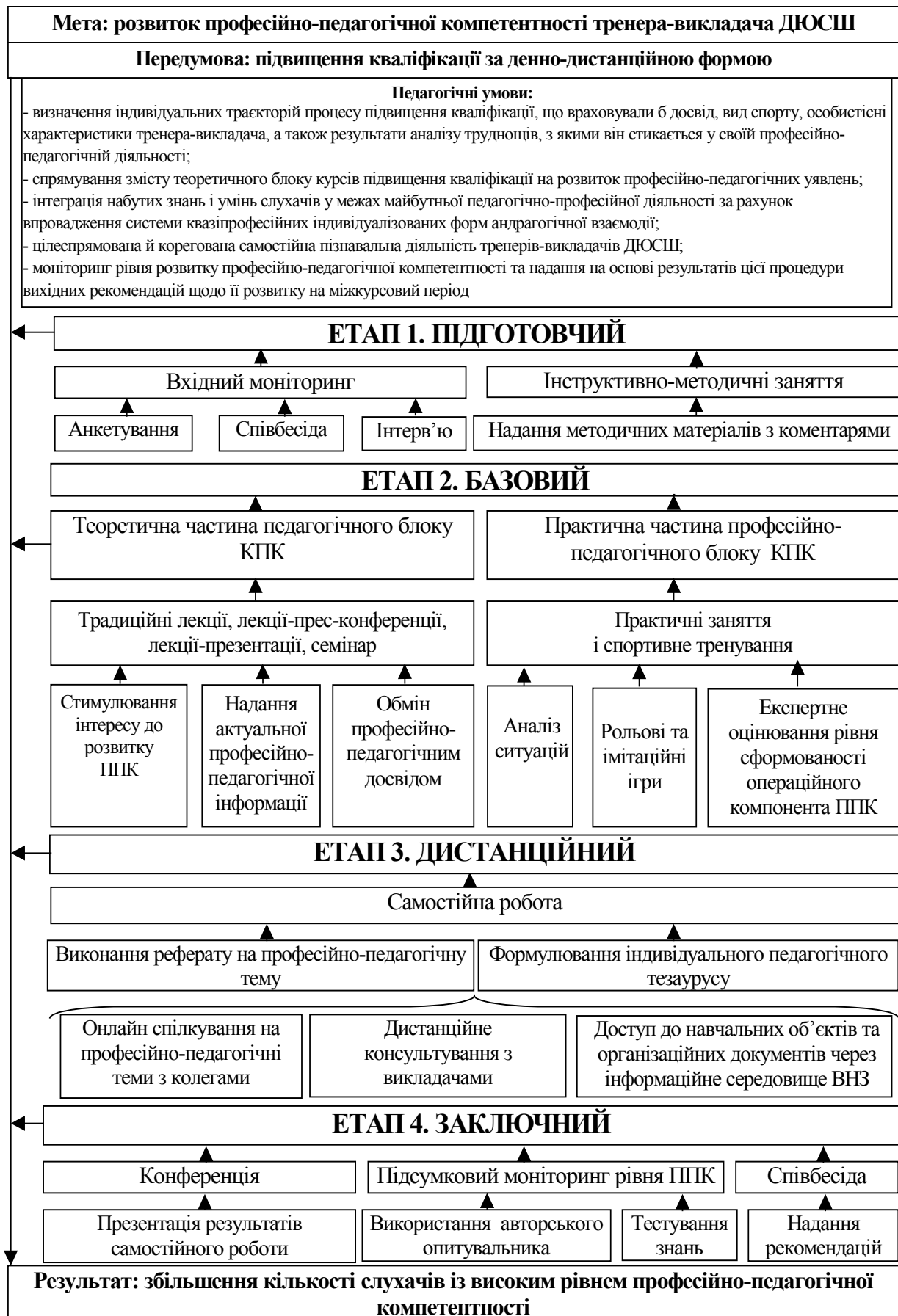


Рис. 1. Технологічна модель розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації

За нашим задумом, програма експериментальних курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів включатиме: денну організаційно-установчу сесію (72 год. протягом дев'яти днів), дистанційну самостійну роботу (30 год. протягом одного-двох місяців) та денну заключну сесію з атестацією (6 год. протягом одного дня).

Послідовність форм і засобів розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації відображено у межах підготовчого, базового, дистанційного й заключного етапів.

Перший, підготовчий етап розвитку професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації, співвіднесений з організаційно-установчою сесією на першому тижні навчання, інтегрує:

- вхідний моніторинг професійно-педагогічної компетентності, що включає анкетування, інтерв'ю, а також співбесіду із представником академічного персоналу;

- інструктивно-методичне заняття, на якому здійснюється надання слухачам методичних матеріалів з необхідними коментарями.

Другий, базовий етап також співвідноситься з організаційно-установчою сесією на першому тижні навчання. Зміст цього етапу формують два блока:

- теоретичний, який інтегрує різні форми лекцій (традиційні лекції, лекції-прес-конференції, лекції-презентації), а також семінар;

- практичний, до складу якого включено практичні заняття, а також проведення спортивних тренувань.

- Засобами розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у межах першого блоку виступають: стимулювання інтересу студентів до педагогічної складової професійної діяльності, надання сучасної інформації, обмін професійно-педагогічним досвідом.

- У межах другого блоку засобами розвитку професійно-педагогічної компетентності виступають: проведення аналізу професійно-педагогічних ситуацій, рольові й імітаційні ігри, а також експертне оцінювання сформованості операційного компонента професійно-педагогічної компетентності.

Відзначимо, що комплекс форм і засобів базового етапу розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації інтегровано в спеціальному тематичному блоці.

Третій, **дистанційний етап** співвіднесений з дистанційною частиною курсової підготовки, передбачає самостійну роботу, спрямовану на виконання таких завдань:

- написання реферату на професійно-педагогічну тему;

- формування індивідуального педагогічного тезаурусу.

Зазначена самостійна робота має супроводжуватися такими заходами:

- онлайн спілкуванням на професійно-педагогічні теми з іншими слухачами курсів підвищення кваліфікації;

– дистанційним консультуванням із викладачами курсів із професійно-педагогічних питань з використанням сучасних комунікативно-інформаційних засобів;

– доступ до навчальних об'єктів і організаційних документів через інформаційне середовище вищого навчального закладу.

Особливістю цього етапу є те, що в його основу покладено керовану самостійну роботу слухачів без відриву від постійного місця роботи.

Самостійна робота слухачів на дистанційному етапі підвищення кваліфікації є підготовкою до заключного етапу.

Четвертий, **заключний етап**, співвіднесений з модулем програми підвищення кваліфікації “Залікова сесія”, включає:

– презентацію самостійної роботи та власного професійно-педагогічного досвіду слухачів у межах підсумкової конференції;

– підсумковий моніторинг розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів з використанням авторського опитувальника та тестів знань;

– співбесіду з викладачем курсів підвищення кваліфікації з метою надання рекомендацій з розвитку професійно-педагогічної компетентності на міжкурсовий період.

Очікуваним **результатом** цього процесу є збільшення кількості слухачів з високим рівнем професійно-педагогічної компетентності.

Висновки. Отже, процесуально розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації може бути подано у вигляді моделі, що передбачає організаційний, базовий, дистанційний, заключний етапи. Зміст кожного етапу обумовлений окремим завданням, реалізація якої пов'язана із використанням визначених методів.

Результатом організації курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ на засадах положень авторської технологічної моделі очікується підвищення рівню професійно-педагогічної компетентності.

Останнє має характер припущення й потребує підтвердження, чому й присвячено експериментальну частину нашого дослідження.

Список використаної літератури

1. Ахулкова А. И. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анастасия Ивановна Ахулкова. – Орел, 2004. – 197 с.
2. Біла книга національної освіти України / акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2009. – 185 с.
3. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
4. Буренко М. С. Формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марина Сергіївна Буренко. – Запоріжжя, 2012. – 224 с.
5. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособ. / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 275 с.
6. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – Москва : Наука, 1976. – 720 с.

7. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – Москва : Академия, 2001. – 272 с.
8. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. – 256 с.
10. Семушина Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях : учеб. пособ. для преп. учреждений сред проф. образования / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – Москва : Мастерство, 2001. – 272 с.
11. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – Москва : Политиздат, 1987. – 590 с.
12. Чернилевский Д. В. Технологии обучения в высшей школе / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов ; под ред Д. В. Чернилевского. – Москва : Экспедитор, 1996. – 228 с.
13. Чошанов М. А. Дидактические конструкции гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29.

Стаття надійшла до редакції 08.10.2015.

Царенко К. В. Технологическая модель развития профессионально-педагогической компетентности тренера-преподавателя ДЮСШ в процессе повышения квалификации

Определена структура процесса развития профессионально-педагогической компетентности тренера-преподавателя ДЮСШ на курсах повышения квалификации. Этот процесс представлен в виде технологической модели. Дана характеристика составляющих элементов этой модели. Выявлены перспективные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: технология, модель, развитие, профессионально-педагогическая компетентность, тренер-преподаватель ДЮСШ, повышение квалификации.

Tsarenko K. The Technological Model of the Professional and Pedagogical Competence of the Coach and Teacher of the Youth Sports School during the Advanced Training

The structure of the process of development of the professional and pedagogical competence of the coach and teacher of the Youth Sports School during the advanced training courses was defined. This process is presented as the technological model, which integrates five stages. The first preparatory stage is related to the organizational session in the first week of the training and integrates: the initial monitoring of professional and pedagogical competence, including questionnaires, interviews as well as interview with a representative of the academic staff; the instructional and methodological lesson, where the students are provided with the resource materials with the necessary comments. The basic stage is also related to the organizational session in the first week of the training. The contents of this stage includes two parts: a theoretical part, which integrates different forms of lectures (traditional lectures, lectures in the form of press conferences, lectures-presentations), as well as a seminar; a practical part, which consists of the practical lessons, as well as athletic training. The distance stage relates to the distance part of the course training and consists of the individual work aimed at performance of the following tasks: preparation of the essay on the professional and pedagogical subject; making an individual pedagogical thesaurus. The final stage consists in the summing up of the process of professional and pedagogical competence of coaches and teachers. This stage includes: the presentation of the individual work and presentation of the own professional and pedagogical experience of the students in the framework of the final conference; the final monitoring of the development of the professional and pedagogical competence of the students with the use of the author's questionnaire and knowledge tests; interview with a teacher of the advanced training courses to receive an advice on the development of professional and pedagogical competence after the courses. The directions of further research were defined.

Key words: technology, model, development, professional and pedagogical competence.

УДК 378.147:784

Г. К. ШУЛЬ
старший викладач

С. П. ЯБКОВСЬКА
старший викладач
Луцький педагогічний коледж

ОСНОВНІ ЕТАПИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено теоретико-прикладному аналізу основних етапів методичної роботи зі співаками-початківцями.

Ключові слова: постановка голосу, вчитель музики, голосоведення, опора звуку, принципи, методи навчання.

Вокальна підготовка студентів, передбачена Державними стандартами, полягає в озброєнні знаннями та практичним досвідом співацької діяльності, тренуваності і витривалості голосового апарату, спроможного витримувати значні нервово-фізичні навантаження, а також уміння передавати ці знання і уміння, володіти методикою вокального навчання, охорони й розвитку дитячого голосу.

Етап виховання співака підпорядковується кінцевій меті свідомого майстра-співака, співака-громадянина, озброєного високорозвиненою технікою і здатного до самостійної роботи. Вокальні знання та навички майбутнього вчителя музики повинні відповідати об'єктивним даним, щоб успішно навчати співу дітей у школі й садочку, правильно розвивати їх голосовий апарат.

Мета статті полягає у розкритті основних етапів методичної роботи з постановки голосу в підготовці майбутніх учителів музики до професійної діяльності.

Основні положення теорії розвитку співацького голосу у вокальній педагогіці висвітлювали Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В.Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич; історичні аспекти розвитку вокального мистецтва та вокального виконавства – В. Багадуров, М. Львов, І. Назаренко, А. Шавердян; розвиток української вокальної педагогіки – В. Антонюк, Б. Гнидь, В.Іванов, Л. Прохорова; психологічні засади вироблення умінь та навичок – Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Науменко, Р. Немов, С. Рубінштейн; психологічні аспекти вокального процесу – А. Зданович, В. Єрмолаєв, Б. Теплов, Л. Чистович; фізіологічні основи постановки голосу – М. Грачова, К. Злобін, І. Павлов, Л. Работнов, І. Сеченов, Ю. Фролов, О. Яковлєв; дослідження в галузі фоніатрії здійснювали Ф. Заседателєв, А.Єгоров, І. Левідов, Л. Работнов, М. Фомічов; дослідження акустичних особливостей процесу голосоутворення подано в працях Л. Дмитрієва, Н. Жинкіна, А. Мюзехольд, С. Ржевкіна, А. Рудакова, Р. Юссон; орфоепічних норм звуковидо-

бування – Б. Базиликот, О. Знаменська, О. Микиша; гігієни співацького голосу – А. Єгоров, К. Злобін, І. Левідов, Д. Люш та ін.

Теоретичні основи методики викладання вокалу закладено в працях Д. Аспелунда, П. Голубева, Л. Дмитрієва, Д. Євтушенко, А. Здановича, П. Органова, О. Микиші, В. Мордвинова, С. Юдіна; питання вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів розкривають Л. Василенко, Л. Гавриленко, О. Маруфенко, О. Матвєєва, А. Менабені, О. Прядко, Г. Стасько, Ю. Юцевич та ін.

Методика вокального навчання спирається на загальнодидактичні та спеціальні, властиві музичній педагогіці, принципи навчання. Провідними серед традиційних принципів навчання є такі принципи: виховуючого навчання, науковості, свідомості, зв'язку з життям, практикою.

У процесі вокального навчання студент здобуває не тільки знання про співацьке голосоутворення – у нього формуються й удосконалюються вокально-технічні, художні навички, розвиваються голос, виконавські задатки, музично-естетичні смаки, інтелектуальні здібності.

Важливим є етап виховуючого навчання. Метою цього етапу є всебічний і гармонійний розвиток. Виховний характер вокального навчання пов'язаний з принципом науковості, який впливає з об'єктивно існуючих явищ співацького процесу, із закономірностей їх взаємозв'язку.

Принцип науковості при вокальному навчанні за спеціальністю набуває особливого значення. Сучасні наукові відомості про співацький голос та його голосоутворення проваджують на всіх етапах вокального навчання. Тому необхідно використати дані сучасної науки для того, щоб обґрунтувати ті практичні прийоми вокальної педагогіки, які є найдоцільнішими, враховуючи знання з анатомії, фізіології, фонопедії, фоностенії, психології та педагогіки.

Навчання вокальному співу ґрунтується на спеціальних вокальних методах.

Метод – сукупність практичних прийомів викладання, застосованих на певних принципах для досягнення наміченого результату, у цьому випадку – бездоганно поставленого голосу [1, с. 89].

У методиці навчання постановки голосу поставленим голосом слід вважати той голос, у якого координована робота всіх трьох факторів голосоутворення: дихання, гортані, резонаторних порожнин під контролем музичного слуху, без належного розвитку якого не можливе навчання взагалі.

Починається процес навчання постановки голосу з діагностики голосу. Педагогічний діагноз розуміється як виявлення конкретних причин і відхилень голосоутворення, з метою видалення цих відхилень у розвитку та усунення їх шляхом відповідних корекційних дій педагогічного характеру. Отже, у педагогіці поняття діагностики набуває значення не тільки виявлення певних особливостей, а й пошуку шляхів корекції, виправлення вад. Саме в рівні діагностування проявляється професійна майстерність вчителя [2, с. 75–76]

Уміння правильно діагностувати засноване на тих теоретичних знаннях, які студенти отримують під час навчання. Разом з тим, практичне використання цих знань у процесі індивідуальної постановки голосу та педагогічної практики є основою не тільки засвоєння умінь і навичок діагностування, а й становить передумови для глибшого усвідомлення професії вчителя музики загалом. Тут має місце діалектичний взаємозв'язок теоретичних знань і практичних вмінь.

Заняття зі студентами починається з детального вивчення голосового матеріалу студента. Для цього, викладач просить заспівати знайомі студентові вокальні твори, прислуховуючись не лише до голосу, але звертаючи увагу на музикальність, організацію дихання, дикцію та здібність до усвідомлення змісту твору, що виконується. Голосові дані визначають за такими ознаками: за тембром, теситурі, діапазоном, перехідними нотами й примарним тоном. Під примарним тоном слід розуміти те звучання, яке могло б бути основою голосоутворення на всьому діапазоні голосу, в усіх регістрах, для всіх голосних. Правильно поставлений голос має відзначатися інструментальним, співучим, пластичним і зв'язаним звучанням – основою всіх вокальних творів. Після прослуховування викладач повинен перевірити весь діапазон голосу й виявити його повний об'єм від найнижчої до найвищої ноти. Тільки в процесі занять, коли студенти починають засвоювати легку й чітку подачу звуку та високе головне звучання, з'являється гарний приємний голос.

Перші заняття є не тільки навчальними, вони поглиблюють знайомство зі студентом, його голосом та індивідуальними особливостями. Виявляють сприймання, пам'ять, здібність збирати й утримувати увагу, вольові якості характеру: наполегливість і впевненість у собі. За результатами такого детального знайомства складають індивідуальні плани роботи зі студентом, у яких, поряд із вихованням загальних, необхідних навичок голосоутворення визначають методичні шляхи роботи з голосом.

Основним з методів навчання співаків-початківців є вироблення вокальної техніки співака. До вокальної техніки слід віднести організацію дихання, затримання його, опору, високу позицію, резонатори, кантилену, форте, піано, філірування, рухливість і стакато.

Правильний вдих і видих – це основне, чого повинен добиватися викладач під час постановки голосу у співака-початківця, бо основою співу, як відомо, є дихання. Добре співати передбачає, насамперед, добре й правильно дихати. Тому спочатку слід навчитися дихати, щоб вміти надати голосові сили, звучності, рухливості, помітності та інших необхідних якостей. У вокально-педагогічній практиці найдоцільнішим визнано змішаний, нижньореберно-діафрагматичний тип дихання, при якому піднімаються і розширюються при вдихові нижні ребра діафрагми й м'язи черевної порожнини [3, с. 23]. Саме цей тип дихання ми беремо за основу в співі.

Дихання складається з двох фаз. Перша фаза – вдих, потім обов'язкова затримка дихання й після того йде друга фаза – видих. Найраціональнішим є змішаний вдих – через ніс і рот одночасно, навіть з пере-

вагою носа. Свідома вольова затримка дихання мобілізує, активізує та організовує дихальний апарат перед моментом включення звуку. Для розвитку рівномірного видиху доцільно застосовувати вправи з чергування голо- сних на одній ноті: –а – е – і – о – у. У процесі співу повітря має виходити плавно, рівномірно, рівно, спокійно, а головне – з максимальним викорис- танням усієї енергії. Звук повинен обов'язково домінувати над диханням, йти ніби попереду нього, бо це забезпечує голосові свободу, дзвінкість, лег- кість, повноту й темброве забарвлення, тривале, рівне й однорідне зву- чання по всьому діапазоні, а також заощаджує вокально-дихальну енергію (повітря в процесі співу). Вдих і видих у процесі співу має бути природнім. Ні в якому разі не перебирати повітря, бо це може бути причиною форсо- ваного, крикливого звуку, неточної інтонації. Вдихати й видихати слід сті- льки, скільки необхідно для того чи іншого вокального слова чи фрази.

У найтіснішому зв'язку з диханням перебуває опора звука. Опора – важливе відчуття в співі, внаслідок якого співак вільно володіє своїм голо- сом, відчуває легкість, злагодженість у роботі голосового апарату. Відчут- тя опори виникає не одразу. Оволодіваючи технікою вокального голосоут- ворення, поступово виявляються ті відчуття, при яких голос має найкращі свої якості. “Опора дихання і опора звука, – говорив П. В. Голубєв, – крім сприятливого впливу на саму якість співацького звуку, мають ще й інше, не менш важливе значення. Вони знімають зайве напруження з тендітних органів гортані та голосових зв'язок і передають його в потужну систему витривалих м'язів – вдихачів і видихачів. Тим самим опора страхує від пе- редчасної її втрати” [6, с. 40].

А наступним етапом методичної роботи зі співаком-початківцем є розспівування. Перш ніж перейти до виконання художніх творів, кожному співакові потрібно розспівуватися. Розспівка включає в себе два етапи: роз- зігрівання голосового апарату, тобто приведення його в робочий стан і ви- роблення певних вокально-технічних навичок. Розспівка повинна бути відносно недовготривалою (10–15 хв) відповідно до загального тону- су всього організму, психологічного настрою, режиму дня тощо, а вокально- технічна робота над голосом обмежується лише одним – не співати до пе- ревтоми. Розспівка починається з середини діапазону по дві, три ноти зве- рху вниз. Положення рота під час співу має бути природнім. Язик – змі- щеним у глибину рота з одночасним зміщенням до переду нижньої части- ни його кореня (“положення кобри”). Без такого зміщення язика, при спро- бі співати висхідну гаму відкритим звуком, на перехідних звуках відбува- ється підняття гортані з відчуттям напруження горла. Рот треба відкрити так, щоб видно було тільки верхні зуби, апіднебінна завіска повинна під- німатися вгору, м'яка її частина стає еластичною й водночас дещо ущіль- неною м'язовою дугою, причому маленький язичок майже зовсім розтягу- ється і зникає. Разом з піднебінною дугою він утворює єдину еластичну масу м'язів. Вправи, які даються учневі на самому початку навчання, ви- співають на голосну “а”, але якщо у співака горлове звучання, тобто в ньо-

го низька природна позиція – доцільніше вправи на голосні “е” – “і” з додаванням приголосних “м” – “н”. якщо це не дає бажаного результату, слід використовувати закриті звучання, мугикання (спів з закритим ротом). Співак повинен відчувати легке позіхання, але таке, що не йде глибше абрису відкритого горла, рух нижньої щелепи абсолютно вільний, еластичний. Це один із способів домогтися відчуття направленості звука й активної роботи резонаторних порожнин. Правильний спів із закритим ротом (легенько зімкнуті губи, а всередині рота розімкнуті зуби, тобто стан позіху з опущеним дном рота) дає змогу швидше відчутти головне резонування, і з’являється відчуття опори звука в резонансному пункті. Тому спів із закритим ротом, при якому використовують носо-зубне резонування, або ще називають його “співом у масці”, допоможе швидше позбутися цього недоліку в голосоутворенні. “Маска” – це постійний резонатор, функції якого характеризуються посиленням і збагаченням співацького голосу шляхом відбиття вібрації твердих частин лицевої кістки й резонаторних порожнин голосового апарату. Звучання носо-зубного резонансу “маски” – це прийом співу, під час якого найповніше використовуються акустичні можливості верхніх резонаторів голосового апарату.

При переході від вправ із закритим ротом до відкритого увага студента фіксується на необхідності збереження тієї ж позиції, що й при закритому звучанні. При співі зі словами продовжується пояснення про стан голосового апарату під час співу. Це стан стриманого (“ввічливого”) позіху з напівзакритим ротом. Під час позіху голосовий апарат приходить у потрібний для співу стан. Це сприяє правильній акустичній установці гортані та побудові вокально-художнього звука. У процесі навчання співу, особливо в початковий період, необхідно уважно стежити, щоб у того, хто навчається, не виробилися дефекти при розкритті рота – викривлення рота, випинання губ та ін. Робота голосових зв’язок, діафрагми й черевного преса, дихання і голосоутворення, перебувають у цілковитій залежності одне від одного. Їх дії під час співу мають бути автоматично погоджені, комплексні. Лише правильне змикання голосових зв’язокі подача повітря, а також зв’язок вокально-дихальної енергії з резонансовим пунктом, можуть забезпечити нормальне звукоутворення, природний спів. Вправи у низхідному русі прискорюють вирівнювання звука. Якщо слідкувати за тим, щоб учень по можливості на всіх звуках зберігав ту ж позиційну установку, що й на першому високому звукові, то цим самим буде досягнуто згладжування регістрів. Співацька позиція визначає найбільш раціональне функціонування й максимальне використання резонаторів голосового апарату під час співу. Підкреслюючи організуюче значення співацької позиції як місця психофізіологічного відчуття оптимального резонатора, О. Микишаназвав її резонансовим пунктом [5, с. 11]. Резонансовий пункт – це місце психофізіологічного відчуття опору вокально-дихальної енергії під час співу, завдяки якому голос може максимально посилити й набрати необхідного забарвлення за рахунок резонування всіх твердих і м’яких резонаторів голосово-

го апарата, психофізіологічного відчуття художнього звучання голосу й вимови слів під час співу. Виховуються відчуття усвідомлення і закріплення співацької позиції звука, ритмічних вправ і, насамперед, вправ на звуково-віносо-зубного резонансу з відкритим і закритим ротом, а також шляхом виспівування голосних вокальної азбуки. Для формування вокальних навиків підбирають декілька вправ, і ці вправи допомагають виробити одразу декілька вокальних навиків. Вправи, які пропонуються співаку-початківцю, повинні бути простими за мелодичним та ритмічним малюнком і легко запам'ятовуватись. Виконувати вправи необхідно в різних темпах відповідно до завдань, які ставить вчитель. Вокальні вправи є найкращим, перевіреним практикою, засобом прищеплення студентам навичок правильного голосоутворення й розвитку вокальної техніки. Уміло застосовані педагогом вправи розвивають в учня точність інтонації, почуття ритму й ладової настройки. “Майстерність” вокального педагога на цій ділянці роботи полягає не в кількості й оригінальності вправ, а насамперед у методиці їх використання [4, с. 55].

Висновки. Викладач постановки голосу повинен володіти необхідними кваліфікаційними знаннями, уміннями та навичками, особливим педагогічним хистом – це стандартизовані вимоги, які стоять перед педагогом в умовах диверсифікації освітніх систем. Складність і багатогранність завдань, які необхідно розв'язати за короткий час (наприклад, за 1 год. на тиждень, згідно з програмними вимогами навчальної дисципліни “Постановка голосу”) у вокальній підготовці студентів музичних відділів, що загалом не володіють співацькими навичками, вимагають від викладача-вокаліста пошуку шляхів інтенсифікації навчального процесу, постійного вдосконалення, більш глибокого осмислення психології кожного студента, що дало б змогу через систему вокального навчання та індивідуальний підхід знайти шляхи ефективного виховання кваліфікованого спеціаліста.

Початковий період навчання співака є найважчим і найвідповідальнішим. Тому вивчаються природні дані студента й можливості їх розвитку, закладаються основи правильної вокальної школи, виховується музично-естетичний смак. “Саме тому, в цей період найбільше потрібний досвідчений, терплячий і наполегливий викладач”[4, с. 21]. Студентам потрібні прості вказівки, пов'язані з аналізом кожного конкретного звучання. Чим простіші й зрозуміліші методичні вказівки, поради, рекомендовані прийоми, тим краще їх сприймають студенти. Кожна порада або педагогічний прийом повинні витікати з індивідуальних особливостей студента. Тому перша й основна роль педагога – зуміти виявити вокальну й художню обдарованість студента, майстерної спрямувати й розвивати.

Список використаної літератури

1. Євтушенко Д. Питання вокальної педагогіки / Д. Євтушенко, М. Михайло-Сидоров. – Київ : Мистецтво, 1963. – С. 89.
2. Володченко Ж. М. Проблема формування вміння діагностики співацького голосу / Ж. М. Володченко, О. Ю. Петух // Психолого-педагогічні науки. – 2002. – С. 75–76.
3. Дорліак К. Вокально-художнє виховання співака питання вокальної педагогіки / К. Дорліак. – Київ, 1963. – С. 23.

4. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени. – Москва : Просвещение, 1987. – С. 21, 55.
5. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва / М. Микиша. – Київ : Муз. Україна, 1971. – С. 11.
6. Маркотенко І. Павло Васильович Голубев – педагог-вокаліст / І. Маркотенко. – Київ : Муз. Україна, 1980. – С. 6–40.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2015.

Шуль Г. К., Ябковская С. П. Основные этапы методической работы по постановке голоса в подготовке будущих учителей музыки к профессиональной деятельности

Статья посвящена теоретико-прикладному анализу основных этапов методической работы с начинающими певцами.

Ключевые слова: постановка голоса, учитель музыки, голосоведение, опора звука.

Shul H., Yabkovska S. The Main Stages of Voice Training Methodological Work with Beginner-Vocalists

The article considers the main stages of methodological work with beginner-vocalists. Vocal training methodology is based on both general didactic principles and specific music pedagogic ones. A well-trained, powerful voice is considered to be the aim of voice training and this explains the importance of all stages of voice training to be kept. The process of vocal training starts with diagnostics of voice. This stage includes not only the exposure of certain voice features but also search for ways to correct them if necessary. Practicing is the next stage of voice training. Beginner-vocalists, being instructed and controlled by vocal pedagogists, develop their voices further through the careful and systematic practice of both songs and vocal exercises. Vocal exercises have several purposes, including warming up the voice, extending the vocal range, "lining up" the voice horizontally and vertically and acquiring vocal techniques such as legato, staccato, control of dynamics, rapid figurations, learning to sing wide intervals comfortably, singing trills, singing melismas and correcting vocal faults. The areas of vocal technique which seem to depend most strongly on the student's ability to coordinate various functions are extending the vocal range to its maximum potential, developing consistent vocal production with a consistent tone quality, developing flexibility and agility, achieving a balanced vibrato. An important goal of vocal training is to learn to sing to the natural limits of one's vocal range (diagnosed at the beginning of the process of voice training) without any obvious or distracting changes of quality or technique. Vocal pedagogists teach that a singer can only achieve this goal when all of the physical processes involved in singing (such as laryngeal action, breath support, resonance adjustment, and articulatory movement) are effectively working together. These processes are completed by establishing good vocal habits in the most comfortable tessitura of the voice, and then slowly expanding the range.

Key words: setting voice, music teacher, voice, sound support, principles, and methods.

УДК 373.2011.3 – 051:005.336.2

А. В. ЯВТУШЕНКО

викладач

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті відображено результати теоретичного дослідження змісту соціальної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку: визначено підґрунтя соціальної компетентності, розглянуто її структурні компоненти. Проаналізовано окремі наукові підходи до визначення понять “компетентність” і “компетенція”. Подано вивчення питання соціальної компетентності в історичному контексті. Розкрито різні підходи до трактування й визначення складових поняття “соціальна компетентність”.

Ключові слова: соціальна компетентність, професійна компетентність, соціальний, компетентність, комунікативна компетентність.

Динамізм суспільно-економічного розвитку в країні не може не відбиватися на процесах соціалізації людини та її соціально-професійному становленні. За умов варіативності засобів вирішення завдань оптимізації процесу соціально-професійного зростання особистості, її соціальної компетенції центром осмислення реальностей і перспектив суспільства стає освіта.

Проблема формування соціальної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як передумови їх наступної успішної соціалізації в умовах професійної діяльності та адаптації в соціумі лежить у руслі основних напрямів розвитку педагогічної науки.

У сучасних умовах пріоритети дошкільної освіти визнано законодавчо. Цезасвідчують державні документи: Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція), який є Державним стандартом дошкільної освіти України (2012), Закон України “Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу” (2010), Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (2011), Концепція дошкільного виховання в Україні (проект) (2014). Головною стратегією сучасної освіти є розвиток, саморозвиток і соціалізація особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти, що забезпечує процес вільного орієнтування в освітньо-виховних умовах дошкільного навчального закладу.

Проблеми соціально-професійної адаптації молодих педагогів у вітчизняній педагогіці досліджували С. Вершловський, Н. Кузьміна, Т. Полякова, В. Сластьонін та ін. Аналіз наявних результатів досліджень свідчить, що у багатьох випадках акцент робиться або на психологічний, або на педагогічний аспект адаптаційного процесу педагога.

Дослідження щодо сутності, змісту та структури соціальної компетентності розпочалися на початку ХХ ст. Внесок у вивчення цього феномена

зробили такі закордонні науковці, як: С. Бахтєєва, О. Гиндина, Д. Єгоров, О. Корнілова, Ю. Меля, К. Рубин, І. Тетаренко, Р. Хінтч, В. Цветков, Л. Шабатура, В. Ядов. В Україні коло досліджень, присвячених проблемі структури та змісту соціальної компетентності, досить обмежене. Вітчизняні науковці (С. Демченко, М. Елькін, Н. Завіниченко, С. Козак, С. Макаренко, А. Онкович, О. Полуніна тощо) багато уваги приділяють поняттям “професійна компетентність”, “комунікативна компетентність”. Гідної уваги на українських теренах позбавлені такі види компетентності, як соціальна, особистісна, емоційна. Для того, щоб більш детально розглянути та проаналізувати поняття, потрібно звернутися до аналізу понять “компетентність” та “соціальний”.

Мета статті полягає у дослідженні змісту соціальної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Сучасний український науковець С. Архипова вважає, що соціальна компетентність є інтегральним показником особистісного розвитку, фактором самоактуалізації, що стимулює самореалізацію особистості [1].

На думку А. Гудзовської, соціальна компетентність – це здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми, як вміння правильно визначати психологічні особливості людей [3].

Наукові розвідки Н. Гарашкіної та О. Малої доводять, що становлення соціальної компетентності студента неможливе поза формуванням його як фахівця-професіонала, де основою розвитку соціальної компетентності є теорія і практика безперервної освіти [2, 7].

Нам імпонує думка М. Докторович, яка розуміє соціальну компетентність як складне поняття, що включає в себе уміння, знання та дії, орієнтовані та організовані у відповідності до оточуючої соціальної реальності, які відкривають та забезпечують можливість самореалізації у заданій системі [4].

На нашу думку, соціальна компетентність майбутніх вихователів – це комплексна характеристика особистості майбутнього вихователя, яка містить систему оцінних соціальних, психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, досвіду педагогічної діяльності, цінностей і мотивів життєдіяльності, а також особистісних якостей, що дають змогу ефективно виконувати соціальні функції в межах компетенції вчителя. Соціальна компетентність є результатом професійної підготовки майбутніх вихователів шляхом проходження педагогічної практики й виявляється в готовності творчо вирішувати професійні завдання, пов’язані із творенням особистості вихованця, формуванням його як активного громадянина своєї держави, підготовкою до діяльності в суспільстві.

Формування соціальної компетентності студентів зумовлюється загальними закономірностями навчально-виховного процесу та змістом професійної підготовки студентів шляхом педагогічної практики.

У процесі формування соціальної компетентності майбутніх вихователів потрібно враховувати їхній досвід, вікові, індивідуально-психологічні, статусні особливості, специфіку майбутньої професійної діяльності.

Найвищий рівень мотивації успішної соціальної взаємодії забезпечується за умови, якщо соціальну компетентність особистість вважає ціннісною категорією. Сформована соціальна компетентність майбутніх вихователів передбачає наявність мінімального досвіду її застосування.

Траєкторія теоретичного розгляду феномену соціальної компетентності у сучасній педагогіці та психології охоплює низку досліджень, присвячених ще одному виду компетентності – життєвої, що включає в себе ключові компетентності, які вважаються міжгалузевими знаннями, вміннями та здібностями, що необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних сферах життя людини, а особливо для професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ під час педагогічної практики. Ознаками життєвих компетентностей є: поліфункціональність (можливість вирішувати різноманітні проблеми повсякденного, професійного чи соціального життя); надпредметність і міждисциплінарність (застосовуються у багатьох сферах життя людини); багатомірність (інтелектуальні вміння, творчі відкриття, “здоровий глузд”, психолого-практичний розум); ресурси інтелектуального розвитку (абстрактного мислення, критичного мислення, саморефлексії, самоусвідомлення тощо) [9].

Підґрунтям соціальної компетентності є підкомпетентності, або ключові компетентності:

- комунікативна компетентність (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, вміння вербалізації думки);
- інтелектуальна компетентність (достатній рівень соціального інтелекту, який надає змогу орієнтуватись та взаємодіяти з соціумом (виключення психічних розладів та патологій), інтелектуальна лабільність тощо);
- побутова компетентність (володіння елементарними навичками побуту (готування їжу, прання, прибирання, знання гігієнічно-санітарних норм, техніки безпеки під час роботи зі струмовими, газовими приладами тощо));
- громадянська компетентність (знання основ економічних законів та правових норм);
- моральна компетентність (наявність невикривлених ціннісних орієнтацій);
- екстремальна компетентність (поведінка адекватна ситуації, або нормальна реакція на ненормальні події);
- професійна / учнівська компетентність (вміння самостійно опанувати новий навчальний матеріал, поповнювати професійні знання та тягнутись до професійного самоудосконалення).

Сукупність ключових компетентностей складає модель соціальної компетенції, що знайшло своє місце в підготовці майбутніх фахівців під час педагогічної практики.

Вихователь виконує дві ролі: перша пов'язана із реалізацією основної функції – передати накопичений людством досвід, тобто здійснює технологічні завдання – забезпечує засвоєння вихованцями певної сукупності знань, умінь та навичок. Але самі знання, вміння та навички мають по-

двійну природу: одні з них стосуються зовнішнього світу, інші – самої особистості, людей та суспільства як органічного середовища і простору людського буття. І якщо перші, умовно кажучи, можна передати “механічно”, звертаючись до дитини переважно як до об’єкта навчання, то другі набувають реально особистісної сутності тільки тоді, коли переживаються самим вихованцем у живій практиці спілкування та взаємодії з вихователем. Звідси друга і найважливіша роль вихователя – він є наставник. Його обов’язок – сформува-ти у дитини здатність та навички ефективно взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати уміння встановлювати доброзичливі міжособистісні стосунки, розуміти почуття і поведінку оточуючих, встановлювати визначені межі допустимої поведінки. Цей аспект суспільних завдань вчителя якраз і становить сферу його соціальної компетентності. Зміст цього поняття, на нашу думку, повинен вміщувати відповідний рівень сформованості особистості майбутнього вихователя, як результат соціального розвитку, що являє собою суму певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь і торкатися насамперед таких сфер, як соціальне мислення, мовлення, мотиви, емоції, міжособистісна поведінка, тобто когнітивний, поведінковий та емоційно-мотиваційний компоненти [8].

Соціально-компетентна особистість – це особлива конкретизація категорії “особистість”, яка являє собою систему певних психологічних властивостей та рис, які є необхідними для адекватного прояву соціального життя людини у сучасному суспільстві. Соціально-компетентна особистість повинна володіти психологічними (перцептивні, когнітивні, мнемічні, емоційні, вольові), особистісними (розум, логіка, оригінальність, розсудливість, ініціативність, гнучкість, творчість, цілісність, самостійність, стресостійкість, здатність до саморегуляції та самоаналізу тощо) та соціальними (знання основ конфліктології, соціальної психології; готовність до співпраці, взаємодії з оточуючими; відповідальність; емоційний інтелект та ін.) компетенціями [5].

Висновки. Таким чином, проведений теоретико-методологічний аналіз феномену соціальної компетентності дає можливість презентувати узагальнене її розуміння як інтегровану здатність особистості, що включає в себе розмаїття підкомпетентностей або ключових компетентностей, які забезпечують ефективне функціонування особистості в соціумі. Перспектива подальших досліджень визначається можливістю удосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення соціальної компетентності особистості та розробкою комплексної програми емпіричного дослідження означеного феномену.

Вважаємо, що соціальна компетентність майбутнього вихователя – це здатність на основі сформованих професійних знань та умінь формувати у дитини навички ефективно взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати уміння встановлювати доброзичливі міжособистісні стосунки, розуміти почуття і поведінку оточуючих, встановлювати визначені межі допустимої поведінки.

Список використаної літератури

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2.

2. Гарашкина Н. Диагностика профессиональной компетентности / Н. Гарашкина // Социальная педагогика. – 2003. – № 4.
3. Гудзовская А. А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Гудзовская. – Самара, 1998.
4. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема / М. О. Докторович // Психологія і суспільство. – 2009. – № 3. – С. 144–147.
5. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Київ : Богдана, 2003. – 520 с.
6. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Борисівна Зарубінська. – Київ, 2011.
7. Малая О. Г. Развитие социальной компетентности личности в условиях корпоративной культуры : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Г. Малая. – Москва, 2005. – 23 с.
8. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності // Соціалізація особистості : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. – Київ : Логос. – Т. XVIII. – 2002.
9. Шишова О. М. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності дошкільників / О. М. Шишова // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – Київ, 2012. – С. 168–173.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2015.

Явтушенко А. В. Содержание социальной компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста

В статье отражены результаты теоретического исследования содержания социальной компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста: определено основание социальной компетентности, рассмотрено ее структурные компоненты. Проанализированы отдельные научные подходы к определению понятий “компетентность” и “компетенция”. Представлено изучение вопроса социальной компетентности в историческом контексте. Раскрыты разные подходы к трактовке и определению составляющих понятия “социальная компетентность”.

Ключевые слова: социальная компетентность, профессиональная компетентность, социальная, компетентность, коммуникативная компетентность.

Yavtushenko A. The Content of the Social Competence of Future Educator in Teaching Practice

The article highlights the theoretical generalizations state study this issue in the scientific literature. Reflects the results of theoretical research on the social competence of the individual: provides the framework of social competence, considered its structural components, analyzed the main areas of research. We consider separately the scientific approaches to the definition of “competence” and “competence”. Discloses various approaches to the interpretation and definition of the concept of social competence components.

The above theoretical and methodological analysis of the phenomenon of social competence makes it possible to introduce a generalized understanding of its ability as an integrated personality, includes a variety of pidkompetentnostey or core competencies, ensuring the effective functioning of the individual in society. The prospect of further research is determined by the ability to improve the theoretical and methodological constructs the study of social competence of the individual and the development of an integrated program of empirical research of this phenomenon. Formation of social competence of students is due to the general laws of the educational process and content of the training of students through teaching practice. Summed up, enables us to understand that the social competence of future educator – an ability on the basis of existing professional knowledge and skills to shape a child's skills to interact effectively with the outside world, to develop the ability to establish friendly personal relationships, to understand the feelings and behavior of others, to establish certain boundaries of acceptable behavior.

Key words: social competence, teaching practice, professional competence, social, competence, communicative competence.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 376-056.263-057.874:612.825.2(045)

А. А. ІВАХНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

С. М. КОКАРЕВА

старший викладач

Запорізький національний технічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті досліджено показники розвитку психомоторної функції глухих дітей 7–10 років і з'ясовано характерні особливості їх прояву. Визначено показники розвитку психомоторної функції глухих дітей 7–10 років та порівняно з їх однолітками зі збереженим слухом. Встановлено, що у глухих дітей молодшого шкільного віку розвиток психомоторної функції відбувається більш повільно порівняно з їхніми однолітками зі збереженим слухом. Так, у дослідженні виявлено відставання показників психомоторної функції глухих дітей 7–10 років (здібності до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, орієнтування у просторі, координованості рухів, здібності до збереження статичної і динамічної рівноваги, рухової пам'яті, відчуття ритму, здібності до довільного розслаблення м'язів, координованості мікрорухів руки й пальців, здібності до одночасності виконання рухів, балістичної координації рухів) у середньому від 14,6% до 60,6%.

Ключові слова: діти, школа, глухота, психомоторика, розвиток, особливості.

Демократизація суспільства, що відбувається в Україні, зумовлює необхідність суттєвих змін у процесі освіти, у тому числі й спеціальної. У положеннях Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. наголошується про необхідність оновлення змісту й удосконалення системи освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку, впровадження нових підходів, форм і методів навчання та виховання, що забезпечують потреби розвитку особистості, сприяють їх максимальній фізичній і психологічній реабілітації, соціалізації й інтеграції в суспільство.

Провідні українські та зарубіжні вчені зробили значний внесок у дослідження проблем розвитку, навчання і виховання дітей з вадами слуху (Н. Байкіна [4], Р. Боскіс [6], Л. Виготський [7], В. Засенко [10], І. Ляхова [12] та ін.). Доведено, що ураження слуху призводить до низки вторинних відхилень, насамперед, до затримки мовленнєвого розвитку, що порушує взаємозв'язок з довкіллям, позначається на розвитку пізнавальних процесів значеної категорії дітей. Порушення слухової функції впливає також на стан рухового аналізатора й оволодіння різними видами рухових дій, внаслідок чого виникають особливості розвитку психомоторної функції глухих дітей.

Сучасні дослідники позначають психомоторику як основний вид об'єктивізації психіки в сенсомоторних, ідеомоторних та емоційномотор-

них реакціях і актах (К. Платонов [14]); об'єктивне сприйняття людиною всіх форм психічного відображення дійсності, починаючи з чуття й завершуючи складними формами інтелектуальної активності (Е. Сурков [17], Р. Муссен [20]); здібність людини відображати об'єктивну інформацію про свою рухову активність, точно контролювати свої рухи й ефективно керувати ними (В. Озеров [13]); об'єктивізація всіх форм психічного відображення, що визначаються відповідними рухами (Л. Роговик [15]). В усіх визначеннях підкреслюється дуалістична природа психомоторних реакцій, їхня сполучна функція, що об'єднує в єдину цілісну систему дію вищих психічних процесів і рухову діяльність людини. Отже, психомоторика – це об'єктивізація в рухових діях усіх форм психічного відображення. Розвиток психомоторної функції глухих дітей – це закономірний віковий і якісний приріст показників психічної та моторної сфери глухих дітей під впливом природного й цілеспрямованого корекційно-педагогічного процесу.

Доведено, що особливості розвитку психомоторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку зумовлюються стійким порушенням слуху, яке призводить до недостатнього розвитку мовленнєвої функції, функціонального порушення деяких фізіологічних систем (вестибулярний апарат, серцево-судинна і дихальна системи), зниженням рухової активності й недостатнім моторним досвідом. Ураження слуху спричиняє в дітей молодшого шкільного віку відставання в розвитку таких психічних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, пізнання, увага, уява, формування усного мовлення (Р. Боскіс [6]).

Специфіка розвитку моторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку, в основному, виявляється в порушенні координації та точності рухів (Є. Абілова [1], Н. Лешій [11], І. Ляхова [12], О. Форостян [18]), здібності до збереження рівноваги (Р. Бабенкова [2], М. Бессарабов [5], І. Грибовська [9]), орієнтуванні у просторі (О. Романенко [16]), швидкості та швидко-силових якостях (І. Бабій [3], А. Костанян [10]), уповільненні оволодіння руховими вміннями, навичками і зниженні швидкості виконання окремих рухів та всього темпу рухової діяльності загалом (О. Гозова [8]).

Незважаючи на значущість вирішення проблем корекції психофізичних вад розвитку глухих дітей, їх соціальної реабілітації, вони й досі залишаються недостатньо вирішеними в теорії та практиці корекційної педагогіки. Аналіз сучасних науково-методичних робіт, які розглядають загальні питання навчання і виховання цієї нозологічної групи дітей, показав, що недостатня увага приділяється розвитку психомоторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку. Виходячи з цього, було визначено тему дослідження “Особливості психомоторного розвитку глухих дітей молодшого шкільного віку”.

Тема дослідження пов'язана з реалізацією Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті.

Мета статті – здійснення порівняльного аналізу розвитку психомоторної функції глухих дітей 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом та виявлення особливостей її розвитку у нозологічній групі.

Завдання дослідження: – проаналізувати стан проблеми розвитку психомоторної функції глухих дітей в теорії і практиці корекційної роботи; – визначити показники психомоторного розвитку глухих дітей 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом і провести порівняльний аналіз вихідних даних; – з’ясувати характерні особливості розвитку психомоторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку.

Методи дослідження: для розв’язання поставлених завдань нами застосовувалися теоретичні (вивчення й аналіз науково-методичної літератури, узагальнення психолого-педагогічного досвіду з проблеми дослідження), емпіричні методи (педагогічні спостереження й тестування) та методи математичної статистики.

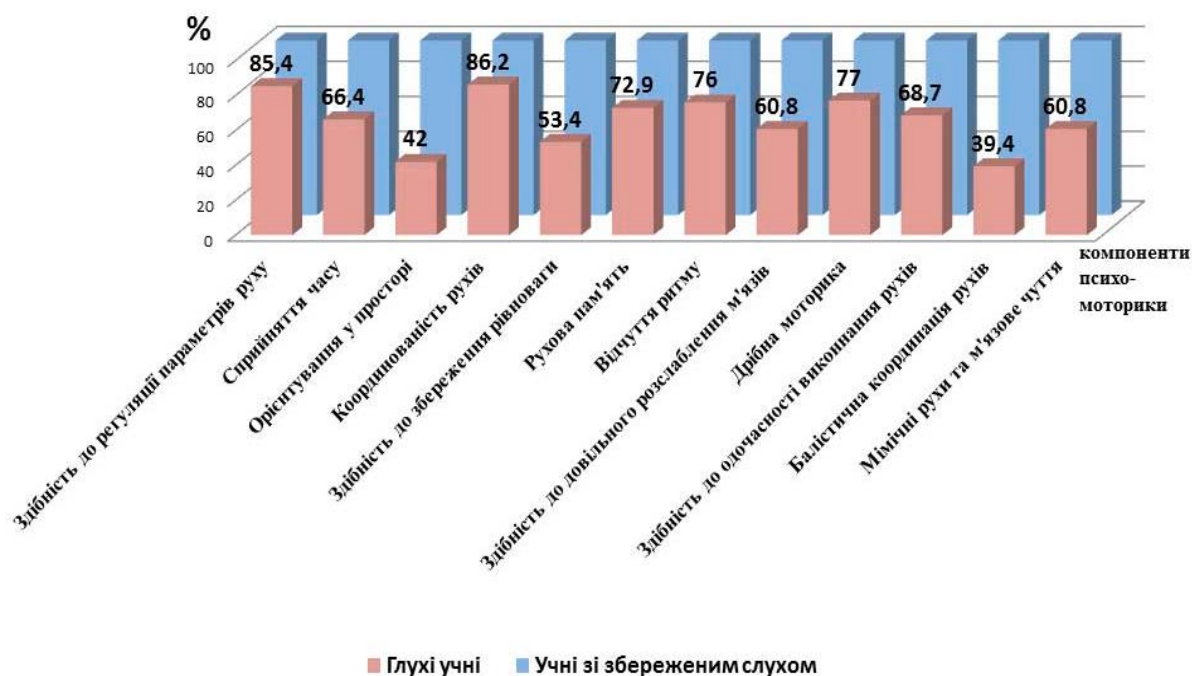
З метою визначення стану психомоторного розвитку глухих дітей молодшого шкільного віку та їхніх однолітків зі збереженим слухом було проведено діагностування за такими показниками: здібність до оцінювання і регулювання просторово-часових і динамічних параметрів рухів (за тестами “Човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі” Л. Сергієнка, “Оцінка відчуття часу” за методикою Б. Сермеєва, “На прицільність” та “Ловля м’яча” за метричною шкалою М. Озерецького); орієнтування у просторі (за тестом “Ходьба по прямій із закритими очима” Л. Сергієнка); стійкість рівноваги (за метричною шкалою М. Озерецького та тестом “Виконання поворотів на гімнастичній лаві” за методикою В. Ляха); координованість рухів (за тестом “Переступання гімнастичної палиці” за методикою Д. Павлик і “Тестами-вправами для визначення рухової пам’яті” за Л. Сергієнка); відчуття ритму (за тестом “Ритмічна координація” М. Озерецького); здібність до розслаблення м’язів (за методикою Л. Сергієнка та тестом “Дослідження мимічних рухів і м’язового чуття” за метричною шкалою М. Озерецького); дрібна моторика (за тестом “Спритність та координованість мікрорухів руки та пальців”); здібність до одночасного виконання рухів (за тестом “Стрибки на одній нозі з одночасним обертанням рук”); швидкісно-силові параметри рухів, точність та амплітуда (із застосуванням уніфікованого тесту для оцінки балістичної координації рухів).

Для проведення дослідження були сформовані: контрольна група глухих дітей (КГ1) 7–10 років (29 хлопчиків і 34 дівчинки), контрольна група дітей зі збереженим слухом (КГ2) 7–10 років (65 хлопчиків і 49 дівчаток) й експериментальна група глухих дітей (ЕГ) цієї ж вікової категорії (33 хлопчики і 32 дівчинки). Склад КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку був максимально наближеним за ступенем порушення слухової функції: втрата слуху становила 75–80 дБ і більше за класифікацією Л. В. Неймана.

Порівняльний аналіз результатів діагностування психомоторної функції в КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку виявив відсутність між ними суттєвих розбіжностей ($t_p < t_{\alpha}$, при $\alpha = 0,05$). Значні достовірні відмінності в тестуванні показників психомоторної функції були виявлені між чуючими дітьми КГ2 та глухими дітьми ЕГ 7–10 років ($P < 0,05$). Конс-

татовано відставання глухих дітей від однолітків без порушень слуху в розвитку психомоторної функції за такими показниками: здібність до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів – на 14,6%; сприйняття часу – на 33,6%; орієнтування у просторі – на 58%; координованість рухів – на 13,8%; здібність до збереження статичної і динамічної рівноваги – на 46,6%; рухова пам'ять – на 27,1%; відчуття ритму – на 24%; здібність до довільного розслаблення м'язів – на 39,2%; координованість мікрорухів руки та пальців – на 23%; здатність до одночасності виконання рухів – на 31,3%; балістична координація рухів – на 60,6%; мімічні рухи та м'язове чуття – на 39,2% (рис. 1).

Проте аналіз результатів тестових завдань за ознакою статі досліджуваних не виявив суттєвої різниці між показниками розвитку психомоторної функції у глухих хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку. Крім того, було встановлено поступовий віковий приріст показників психомоторних здібностей глухих дітей від 7 до 10 років.



(0–100 – показники розвитку компонентів психомоторики, %)

Рис. 1. Різниця показників основних компонентів психомоторики між глухими дітьми молодшого шкільного віку (ЕГ та КГ1) та їх однолітками зі збереженим слухом (КГ2): % – показники розвитку компонентів психомоторики (всі показники КГ2 представлені для порівняння з показниками ЕГ та КГ1 як 100%), КГ2 – контрольна група дітей зі збереженим слухом, КГ1, ЕГ – контрольна та експериментальна групи глухих дітей, components of psychomotor, a – здібність до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, b – сприйняття часу, c – орієнтування у просторі, d – координованість рухів, e – здібність до збереження статичної і динамічної рівноваги, f – рухова пам'ять, g – відчуття ритму, h – здібність до довільного розслаблення м'язів, i – координованість мікрорухів руки та пальців, j – здатність до одночасності виконання рухів, k – балістична координація рухів, l – мімічні рухи та м'язове чуття

Проведена робота дала змогу виявити специфічні особливості розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку. Так, при тестуванні здібності до оцінювання і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів для глухих дітей відзначені труднощі щодо сприйняття й аналізу запропонованих у завданнях рухів; наявність нечітких образів динамічних, часових і просторових характеристик рухів власного тіла й різних його частин; зниження оперативного контролю за параметрами рухів, які виконують. Глухі діти молодшого шкільного віку мали утруднення у формуванні плану і конкретного способу вирішення відповідного рухового завдання. За оцінкою заданих часових інтервалів у глухих дітей молодшого шкільного віку ЕГ величина помилок становила в середньому 1,9 с, у дітей зі збереженим слухом – 1,1 с. Крім того, часові уявлення глухих дітей відрізнялися від уявлень про час дітей зі збереженим слухом: вони погано уявляють відносини між одиницями вимірів часу (секунда, хвилина, година), часову послідовність, “наповнюваність” відрізків часу. Таким чином, недостатність мовної діяльності, зменшення обсягу інформації, одержуваної глухими дітьми внаслідок ураження слуху, позначаються на правильності сприйняття проміжків часу в процесі виконання рухових дій і, як наслідок, уповільнюється їх часова структура.

При діагностуванні здібності до орієнтування у просторі глухих дітей молодшого шкільного віку було відзначено, що їм складно оперативно оцінювати ситуацію щодо просторових умов (просторова дезорієнтація), яка складається під час виконання рухових завдань, і реагувати на неї раціональними руховими діями.

При виконанні контрольних завдань для визначення показників статичної рівноваги у глухих дітей найчастіше спостерігалися такі помилки: сходження з вихідної позиції під час виконання рухового завдання; балансування; опускання п'ят на підлогу, коли необхідно стояти на носках. У процесі виконання глухими дітьми молодшого шкільного віку тестового завдання на динамічну рівновагу було відзначено, що увага глухих дітей зосереджена не на кінцевому результаті, а на обережності під час виконання поворотів, що виявлялось у їх виконанні в повільному темпі. Переважна більшість учнів постійно шукала підтримки з боку вчителя (діти трималися за руку); були непоодинокі випадки невиконання завдання.

Під час визначення особливостей розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей 7–10 років було виявлено, що для дітей зазначеної категорії характерним є нераціональний прояв фізичних якостей під час виконання рухових завдань, недостатній розвиток рухової пам'яті (труднощі в засвоєнні нових рухів), незначний запас рухових умінь і навичок. Результати дослідження відчуття ритму у глухих дітей молодшого шкільного віку показали, що відсутність слуху й недоліки розвитку моторної сфери негативно впливають на сприйняття та відтворення заданого ритму виконання рухових дій: під час виконання тестових завдань спостерігалось

або прискорення ритму рухових дій, або його уповільнення, незважаючи на те, що запропоновані в тестах рухові дії були прості для виконання.

При діагностуванні здібності до довільного розслаблення м'язів у глухих дітей молодшого шкільного віку відзначалася підвищена напруженість м'язів, що істотно знижувала координованість рухів. Крім того, під час виконання мімічних вправ у глухих дітей спостерігалася відсутність контролю за розслабленням м'язів обличчя та тіла.

Отримані результати тестування координованості мікрорухів руки й пальців свідчать про те, що основними недоліками дрібної моторики рук у глухих школярів молодшого шкільного віку є низький рівень розвитку точності, швидкості рухів рук, малої диференціації рухів кистей рук, низький рівень зорово-рухової координації, порушення й уповільнення темпу рухової діяльності.

Результати дослідження особливостей виконання тестового випробування на балістичну координацію рухів свідчать про те, що на погіршення результатів цього тесту у глухих дітей 7–10 років, у першу чергу, впливає зниження швидкості виконання завдання. Глухі діти часто затримувались у вихідному положенні та проявляли уповільненість рухів упродовж виконання всього тесту. Швидкість виконання була знижена в середньому на 13,6 с порівняно з однолітками, які не мають порушень слуху. Варто також вказати, що переважна кількість глухих дітей молодшого шкільного віку не володіє достатнім рівнем техніки виконання стрибків, що вплинуло на загальний результат випробування.

Висновки. Отже, вихідні результати тестування засвідчили значне відставання глухих дітей 7–10 років від їхніх однолітків без порушення слухової функції в показниках, що характеризують психомоторну функцію (здібності до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, орієнтування у просторі, координованості рухів, здібності до збереження статичної і динамічної рівноваги, рухової пам'яті, відчуття ритму, здібності до довільного розслаблення м'язів, координованості мікрорухів руки і пальців, здібності до одночасності виконання рухів, балістичної координації рухів) у середньому від 14,6% до 60,6%. Таким чином, усе вищезазначене дає змогу зробити висновки про те, що розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку потребує відповідного корекційно-педагогічного впливу.

Список використаної літератури

1. Абилова Э. Н. Совершенствование двигательной сферы глухих детей младшего школьного возраста на музыкально-ритмических занятиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Абилова Эльмира Кабиевна ; НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва, 1992. – 18 с.
2. Бабенкова Р. Д. Коррекционно-компенсаторная направленность физического воспитания аномальных детей / Р. Д. Бабенкова // Пятая научная сессия по дефектологии, 27–30 марта 1967 г. : тезисы докладов / Научно-исследовательский институт дефектологии. – Москва : Просвещение, 1967. – С. 361–362.
3. Бабій І. М. Корекція рухової сфери глухих підлітків швидкісно-силовими вправами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Іван Миколайович Бабій ; Інститут дефектології АПН України. – Київ, 2002. – 17 с.

4. Байкина Н. Г. Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушением слуха : учеб. пособ. / Нина Григорьевна Байкина. – Запорожье : ЗГУ, 2003. – 232 с.
5. Бессарабов Н. С. Возрастные изменения психомоторных функций у глухих школьников / Н. С. Бессарабов // Проблемы физического воспитания аномальных детей : материалы конф., 4–5 июня 1986 г., г. Горький. – Москва, 1987. – С. 12–14.
6. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Рахиль Марковна Боскис. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 335 с.
7. Выготский Л. С. Основы дефектологии : монография / Лев Семенович Выготский. – Санкт-Петербург ; Лань : С.-Петербургское психологическое о-во, 2003. – 656 с.
8. Гозова А. П. Психология трудового обучения глухих / Александра Петровна Гозова. – Москва : Педагогика, 1979. – 216 с.
9. Засенко В. В. Сучасна система освіти для осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // Зб. матер. I Всеукр. конф. з історії навчання глухих в Україні. – Київ, 2001. – С. 43–49.
10. Костанян А. О. Особенности скоростных качеств и их развитие с помощью физических упражнений у глухих школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. О. Костанян. – Москва, 1963. – 151 с.
11. Лещій Н. П. Розвиток координації рухів у глухих підлітків на уроках фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лещій Наталія Петрівна ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 220 с.
12. Ляхова И. Н. Коррекционное значение гимнастики в учебно-педагогическом процессе по физическому воспитанию глухих школьников младших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / И. Н. Ляхова. – Москва, 1992. – 26 с.
13. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / Виктор Петрович Озеров. – Дубна : Феникс+, 2002. – 316 с.
14. Платонов К. К. Психология : учебник для высших учебных заведений / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – Москва : Высшая школа, 1977. – 248 с.
15. Роговик Л. Психомоторика дитини / Людмила Роговик. – Київ : Главник, 2005. – 112 с.
16. Романенко А. В. Влияние внеклассных занятий по спортивному ориентированию на коррекцию познавательной деятельности и двигательной сферы глухих детей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Александр Владимирович Романенко ; Запорожский гос. ун-т. – Запорожье, 1997. – 165 с.
17. Сурков Е. Н. Психомоторика спортсмена / Евгений Николаевич Сурков. – Москва : Физкультура и спорт, 1984. – 126 с.
18. Форостян О. І. Розвиток точності рухів у глухих школярів засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ольга Іванівна Форостян ; Інститут дефектології АПН України. – Одеса, 2001. – 19 с.
19. Шеремет М. К. Особливості стану мовлення дітей зі зниженим слухом шестирічного віку : наук.-метод. рекомендації. / М. К. Шеремет. – Київ : ІЗМН, 1997. – 56 с.
20. Mussen P. H. Child development personality / Paul Henry Mussen, John Janeway Conger, Jerome Kagan, Aletha Carol Huston. – 7th ed. – New York : Harper & Row Limited, 1990. – 688 с.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2015.

Ивахненко А. А. Кокарева С. Н. Особенности психомоторного развития глухих детей младшего школьного возраста

Исследованы показатели развития психомоторной функции глухих детей 7–10 лет и выяснены характерные особенности их проявления. Определены показатели развития психомоторной функции глухих детей 7–10 лет и проведен сравнительный анализ с показателями их ровесников с сохраненным слухом. Установлено, что у глухих

детей младшего школьного возраста развитие психомоторной функции происходит более медленно в сравнении со слышащими детьми их возраста. Так, в исследовании выявлено отставание показателей психомоторной функции глухих детей 7–10 лет (способности к регуляции пространственно-временных и динамических параметров движений, ориентировке в пространстве, координированности движений, способности к сохранению статического и динамического равновесия, двигательной памяти, ощущению ритма, способности к произвольному расслаблению мышц, координированности микродвижений руки и пальцев, способности к одновременности выполнения движений, баллистической координации движений) в среднем от 14,6% до 60,6%.

Ключевые слова: дети, школа, глухота, психомоторика, развитие, особенности.

Ivahnenko A. Kokareva S. Features Psychomotor Development of Deaf Children of Primary School Age

Investigated indicators of psychomotor function of deaf children 7-10 years of age and clarified the characteristics of their display. The study involved 242 children 7-10 years, 128 of them deaf. Defined indicators of psychomotor function of deaf children 7-10 years and a comparative analysis with indicators of their peers with healthy hearing. Found that deaf children of primary school age the development of psychomotor function more slowly compared with hearing children their age. Thus, the study revealed the lag indicators of psychomotor function of deaf children of 7–10 years (ability to regulate static -temporal and dynamic parameters of movement, orientation in space, coordination of movements, the ability to maintain static and dynamic balance, motor memory, a sense of rhythm, the ability to arbitrary relaxation of muscles, coordination of micromovements hands and fingers, the ability to concurrency movements, ballistic movement coordination) on average from 14.6% to 60.6%.

The study revealed the following features of psychomotor function deaf children of primary school age: the difficulty of perception and analysis offered in the tasks movements, the presence of dynamic fuzzy images, temporal and spatial characteristics of the movements of his own body and its different parts; reduce operational control parameters movements performed; difficulties in forming a plan and a specific way of decision of the relevant motor task; poor understanding of the relationship between time-units (seconds, minutes, hours), the time sequence “filling” periods of time and, consequently, slowing down time structure of motor activity; Spatial disorientation; difficulty saving static and dynamic balance; availability irrational manifestation of physical abilities while performing motor tasks; underdeveloped motor memory; perception difficulties and play a specified rate performance of motor actions; lack of control over muscle relaxation face and body, which should not take part in the exercises; fine motor deficiencies that are manifested in the low level of accuracy, speed of hand movements, differentiating small movements of hands, low visual-motor coordination.

Key words: children, school, deafness, psychomotor, development, characteristics.

УДК 378.147+371.314.6

А. М. КРАМАРЕНКОдоктор педагогічних наук
Бердянський державний педагогічний університет**ЕКОЛОГО-ЦІННІСНИЙ ПОРТРЕТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

У статті представлено еколого-ціннісний портрет майбутнього вчителя початкової школи та соціального педагога. Визначено аксіологічні складники системи екологічних цінностей майбутніх фахівців, а саме: загальнолюдські екологічні цінності; соціоприродні екологічні цінності: еколого-етичні (природа як цінність), еколого-гуманістичні цінності (людина як цінність), еколого-естетичні цінності (краса природи як цінність), соціопродуктивна еколого орієнтована діяльність як цінність; особистісно-екологічні цінності.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічне виховання, екологічні цінності майбутніх учителів початкової школи, соціальний педагог, формування екологічних цінностей.

У зв'язку з об'єктивними процесами, які відбуваються в соціально-економічному житті Європи загалом та сучасного українського суспільства зокрема, екологічну підготовку майбутнього вчителя початкової школи та соціального педагога потрібно розглядати як обов'язковий чинник його професійної кваліфікації.

Проблеми формування нового вчителя для об'єднаної Європи висвітлив В. Андрущенко в монографії "Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття". Автор розглядає європейську освіту як інтелектуальний ресурс розвитку світової цивілізації [1, с. 183–255]. Учений аналізує перебіг об'єднавчих процесів на теренах Європи, досліджуючи суперечності та перепони на цьому шляху, можливості їх уникнення чи мінімізації засобами навчання чи виховання, наголошує на необхідності формування нового вчителя на платформі загальнолюдських цінностей.

Поділяючи думку науковця, В. Гончаров зазначає, що важливість ролі вчителя зумовлена тим, що освіта – це єдиний соціальний інститут, через який проходить кожна людина. Завдяки його діяльності реалізується державна політика в розвитку потенціалу нації, вітчизняної науки, техніки, культури, у збереженні та примноженні культурної спадщини й формуванні ціннісно орієнтованої людини майбутнього [5, с. 23].

Формування вчителя для об'єднаної Європи XXI ст. є одним із завдань єдиного освітнього європейського простору, що передбачає реалізацію відповідних орієнтирів у процесі професійної підготовки.

Так, 23–25 травня 2013 р. у м. Франкфурт-на-Майні (Федеративна Республіка Німеччина) під час проведення Другого форуму ректорів педагогічних університетів Європи був прийнятий стратегічний документ, який визначає духовну платформу формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI ст., – Педагогічна Конституція Європи [12].

Цей документ, як зазначає В. Бобрицька, розроблений В. Андрущенко (Україна), М. Гунцінгером (Німеччина) та А. Гайжутісовим (Литва), фіксує черговий етап пошуку відповідей на суспільні запити, формування нових підходів до підготовки вчителя, які б відповідали вимогам часу [3, с. 8].

Так, аксіологічну основу підготовки нового європейського вчителя визначено в розділі 4 Педагогічної Конституції Європи, що має назву “Ціннісна платформа педагогічної освіти”. Зокрема, у ст. 4.2 зазначено, що основними педагогічними цінностями є: толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини та солідарність. Обґрунтовані в цьому документі ціннісні виміри підготовки нового вчителя для об’єднаної Європи XXI ст. концептуально відображають зміни, яких знало європейське суспільство внаслідок об’єднавчих процесів.

Розкриваючи проблему формування еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи та соціального педагога, визначаємо провідну роль екологічних цінностей у моделі цих фахівців, що відповідає ціннісній платформі Педагогічної Конституції Європи.

Проблему ціннісного ставлення до навколишнього середовища в процесі професійної підготовки зазначених фахівців розглянуто в дослідженнях О. Біди, Н. Борисенко, Н. Граматик, Н. Казанішеної, Т. Кучай, М. Хроленко та ін.

Проте недостатньо чітко висвітлено питання еколого-ціннісного портрета майбутнього вчителя початкової школи та соціального педагога, що й визначено нами як *мету статті*.

У розробці еколого-ціннісного портрета зазначених фахівців зосередимо увагу на структурі цінностей. За “Психологічною енциклопедією”, структура (лат. *structura* – взаєморозміщення, будова) – це сукупність компонентів об’єкта, поєднаних між собою стійкою системою істотних зв’язків, що забезпечують його фізичну й функціональну цілісність. Кожен об’єкт є системою певної складності, елементи якої й характер взаємозв’язку між ними утворюють його структуру, що залишається незмінною при перетвореннях” [10, с. 346].

Так, розглянемо структуру екологічних цінностей, поданих у наукових напрацюваннях Н. Асташовою, О. Вишневським, Н. Дежниковою, Т. Єфіменко, Л. Морозовою, Р. Турчаєвою та ін.

Розкриваючи проблему формування екологічних цінностей особистості, Л. Морозова зазначає, що система екологічних цінностей поєднує різноманітні цінності, які не можна зарахувати до однієї групи, оскільки вони відбивають потреби різного порядку – від тих, які забезпечують фізичне існування людини, до таких, що є основою її духовного життя. До структури екологічних цінностей особистості, на думку дослідниці, входять: якісні характеристики довкілля як основа життя людини – біотичні (ставлення людини до флори та фауни) й абіотичні (клімат, повітря, вода); екологічна безпека; екологічні знання (екологічна інформація); естетичні, ху-

дожні цінності, естетика природи; якість життя, буття людини; людина, людське життя як найвища екологічна цінність. Проблема екологічних цінностей на новому етапі розвитку суспільства була порушена вченою й у докторській дисертації “Соціальні механізми формування цінностей молоді в перехідний період: соціально-філософський аналіз” [9].

Екологічні цінності, за Н. Асташовою, включають у себе окремі соціально-культурні (природа), професійні (відповідальність) та особисті (свобода) цінності. Детальнішої номенклатури екологічних цінностей автор не наводить. При характеристиці екологічних цінностей у центрі уваги дослідниці перебуває природа [2].

Т. Єфіменко вбачає в системі екологічних цінностей, насамперед, такі складові: природу (планетарно-космічне довкілля); людину як біологічну й соціокультурну істоту з її фізичним здоров'ям та духовно-культурним потенціалом; суспільство як соціальну форму існування людини; духовність – спосіб рефлексії цього існування [6].

Розкриваючи зміст еколого-валеологічних цінностей педагога, Ю. Бойчук виокремлює такі складники: суспільна значущість і престиж еколого-валеологічної діяльності вчителя, визнання та підтримка її колективом; творчий і гуманістичний характер еколого-валеологічної діяльності, захопленість нею; можливість створювати здоров'язбережне освітнє середовище в школі, вести природоохоронну роботу; можливість самоствердження та професійного зростання в ній; можливість долучатися до загальної, педагогічної й еколого-валеологічної культури, постійно займатися самоосвітою тощо [4, с. 178].

А. Матвійчуком визначено соціальні екологічні, групові (професійні) екологічні та особистісно-екологічні групи цінностей, які становлять морально-аксіологічне підґрунтя екодеонтології (нова філософська дисципліна, яка намагається обґрунтувати необхідність свідомого підпорядкування особистісних інтересів потребам суспільства в гармонійному їх поєднанні). Соціальні екологічні цінності, вважає автор, – це цінності, які функціонують у різних соціальних системах і виявляються в суспільній свідомості. Групові (професійні) екологічні цінності формуються в процесі професійної діяльності та підготовки до неї й характеризуються цілісністю та відносною стабільністю. Остання група цінностей має індивідуальний характер і формується в суб'єктивному екологічному досвіді людини та є основою для групових (професійних) і соціальних екологічних цінностей [8].

У свою чергу, Р. Турчаєва виокремлює такі групи екологічних цінностей: загальнолюдські еколого орієнтовані цінності як ідеали, норми для всього людства в будь-який історичний час; соціоприродні еколого орієнтовані цінності, пов'язані з діяльністю людини у взаємодії з навколишнім середовищем (еколого-етичні, еколого-гуманістичні, еколого-естетичні цінності, соціопродуктивна еколого орієнтована діяльність як цінність); особисті-

сні еколого орієнтовані цінності, які формуються при узгодженості соціального та індивідуального досвіду людини в процесі екологічної освіти [11].

Ці положення набули доповнення в наукових напрацюваннях О. Фокіна з проблеми формування еколого орієнтованого світогляду особистості як акмеологічного феномена, С. Степанова при розкритті питання екологічної освіти для сталого розвитку тощо.

На підставі аналізу наведених наукових підходів до окресленої проблематики [4; 6; 8; 9; 11] вважаємо за потрібне запропонувати такі аксіологічні складники системи екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи та соціального педагога: *загальнолюдські екологічні цінності* (життя в усіх його проявах, природа та гармонія з нею, ставлення до Землі як до унікальної екосистеми); *соціоприродні екологічні цінності*: екологічно-етичні (природа як цінність): турбота про фауну та флору, самоусвідомлення й переживання своєї єдності з природою, економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств та формування такого ставлення в учнів; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою в довкіллі; еколого-гуманістичні цінності (людина як цінність): здоров'язбереження людини в умовах погіршення стану навколишнього середовища, людина як творець за законами природи, людина як невід'ємна частина природи, взаємовигода відносин у системі "людина – природа"; еколого-естетичні цінності (краса природи як цінність): краса природи як необхідна умова життєдіяльності людини, екологізація (озеленення, насичення природними об'єктами) місцеперебування, краса ландшафту; соціопродуктивна еколого орієнтована діяльність як цінність (готовність виконувати ігрову, трудову, дослідницьку, природоохоронну, краєзнавчу, дозвілєву, творчу й оздоровчу еколого орієнтовану діяльність); *особистісно-екологічні цінності*, що орієнтовані на відносини людини з природою та з людиною як її невід'ємною частиною (милосердність, взаємопідтримка у ставленні до природи), на визначення стратегії життєвого вибору особистості – активна життєдіяльність у гармонії з природою, духовна та фізична єдність з природою [7, с. 112].

У структурі екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи та соціального педагога виокремлено основні компоненти та критерії їх визначення, такі як: потреба в засвоєнні еколого орієнтованих знань, спонукання до активних еколого-педагогічних дій, інтерес до саморозвитку власних можливостей і здібностей здійснювати майбутню еколого-педагогічну діяльність та наявність позитивного емоційного ставлення до неї, емоційної оцінки (*емоційно-мотиваційний компонент екологічних цінностей*); еколого орієнтовані знання майбутніх фахівців (*когнітивний компонент*); регуляція майбутньої еколого-педагогічної діяльності та поведінки на основі зазначених цінностей (*діяльнісний компонент*); інтелектуальна активність майбутніх фахівців на основі самоаналізу, самоконтролю, самооцінки в співвіднесенні власних здатностей і можливостей свого реального "Я-

екоціннісного” з ідеальним “Я-екоціннісним”, чого вимагає майбутня еколого-педагогічна діяльність (*рефлексивно-творчий компонент*).

Нами визначено такі показники сформованості екологічних цінностей майбутніх фахівців: усвідомлення сутності проблеми формування екологічних цінностей у процесі професійної підготовки та необхідності засвоєння еколого орієнтованих знань для здійснення еколого-педагогічної діяльності в початковій школі, цілеспрямоване бажання засвоїти еколого-педагогічні дії в роботі з молодшими школярами тощо (емоційно-мотиваційний компонент); повнота природничо-наукових, професійно-педагогічних, методико-природничих знань екологічного характеру; спрямованість на розширення знань про екологічну ціннісну складову майбутньої професійної діяльності тощо (когнітивний компонент); міцність сформованості аналітико-оцінних, прогностичних, проєктивних і практичних еколого орієнтованих умінь, конструктивних умінь щодо відбору навчального матеріалу для молодших школярів відповідно до завдань екологічної освіти; стале володіння педагогічною діагностикою наявності розвинутості екологічних цінностей у молодших школярів тощо (діяльнісний компонент); наявність сформованих рефлексивно-творчих умінь самовизначати, самопізнавати, самокорегувати еколого орієнтовані знання тощо (рефлексивно-творчий компонент).

Зазначимо, що професійна підготовка еколого орієнтованого педагога відбувається за наявності моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи та соціальних педагогів, яка складається із чотирьох блоків: теоретико-методологічного, проєктувально-технологічного, формувального та контрольньо-оцінювального [7, с. 138].

До теоретико-методологічного блоку моделі зараховано аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, професійно-гуманний, компетентнісний підходи; загальнодидактичні принципи (системності, наступності й неперервності педагогічного процесу) та екологічної спрямованості (міждисциплінарності, інтеграції екологічного й психолого-педагогічного знання; урахування глобальних, національних і регіональних аспектів екологічних проблем; коеволюції), організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективності формування в зазначених фахівців екологічних цінностей, які за змістом і процесом стосуються їх еколого орієнтованої підготовки.

У проєктувально-технологічному й формувальному блоках моделі визначено структуру екологічних цінностей майбутніх педагогів та етапи й методичну систему їх формування. З метою оцінювання системи формування екологічних цінностей майбутніх фахівців на кожному з етапів експерименту дослідження передбачався моніторинг цього процесу: вхідний, поточний, підсумковий (контрольно-оцінювальний блок моделі).

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття : монографія / В. П. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2011. – 1009 с.

2. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – Москва ; Воронеж : Москов. психол.-соц. ин-т : МОДЭК, 2000. – 272 с.
3. Бобрицька В. І. Ціннісна платформа підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI ст. / В. І. Бобрицька // Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог : матер. Міжнар. наук.-практ. конфер. (Київ, 15–16 травня 2013 р.). / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Т. Левовицький, Е. Хофман ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – С. 5–9.
4. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Бойчук Юрій Дмитрович. – Харків, 2009. – 459 с.
5. Гончаров В. Проблема підготовки нового вчителя: філософія, соціокультурний і педагогічний аспекти / Володимир Гончаров // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 23–27.
6. Єфіменко Т. В. Культуротворчий потенціал екологічних цінностей / Т. В. Єфіменко // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв : зб. наук. пр. – Київ : Міленіум, 2001. – № 4. – С. 57–61.
7. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : монографія / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 380 с.
8. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія: ціннісний зміст і моральна основа [Електронний ресурс] / А. В. Матвійчук. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2011_49/Gileya49/F5_doc.pdf.
9. Морозова Л. П. Соціальні механізми формування цінностей молоді в перехідний період: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Л. П. Морозова. – Київ, 2006. – 42 с.
10. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – Київ : Академ-видав, 2006. – 424 с.
11. Турчаева Р. А. Развитие экологического сознания будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Р. А. Турчаева. – Москва, 2008. – 29 с.
12. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://yspu.org//images/0/00/Frankfurt2013.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2015.

Крамаренко А. Н. Эколого-ценностный портрет будущего учителя начальной школы и социального педагога

В статье представлен эколого-ценностный портрет будущего учителя начальной школы и социального педагога. Определены аксеологические составляющие системы экологических ценностей будущих специалистов, а именно: общечеловеческие экологические ценности; социоприродные экологические ценности: эколого-этические (природа как ценность), эколого-гуманистические ценности (человек как ценность), эколого-эстетические ценности (красота природы как ценность), социопродуктивная эколого ориентированная деятельность как ценность; личностно-экологические ценности.

Ключевые слова: *экологическое образование, экологическое воспитание, экологические ценности будущего учителя начальной школы, социальный педагог, формирование экологических ценностей.*

Kramarenko A. Ecological Portrait of Future Teacher of Initial School and Social Teacher

It is elaborated the model of scientific-methodic providing of staged forming of ecological values of future teachers of primary school and social teacher during the professional training; it is grounded the necessity and it is proved the topicality of

implementation of different aspect and multilevel pedagogical conception of forming of ecological values as the source of development of ecologically-holistic personality of future primary school teacher; it is represented the author's scientific-methodical resource on forming of ecological values of future primary school teachers during the process of educational studies and extra-curricular work at high educational establishments.

There are concretized notions of essence of ecological values of future primary school teachers and social teacher, there are characterized indicators and levels of their formation among the mentioned specialists.

It is proved that due to the implementation of model of forming of ecological values of future primary school teachers and thanks to the scientific-methodical system of its staged providing (through the using of axiological, systematic, personal-activity's, professional-humane, competence approaches to the mentioned process of forming) it is possible to increase significantly the effectiveness of training of future specialists of primary school for the ecological-pedagogical activity.

Key words: *ecological education, ecological education, ecological values of future primary school teachers, social teacher, forming of ecological values.*

УДК 373.3.091.33:(330+811.111)

О. Ю. ЛОСЕВА

учитель англійської мови

Мелітопольська загальноосвітня школа І ступеня № 3

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “ECONOMICS FOR BEGINNERS” ДЛЯ 4-Х КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто актуальність розвитку соціальної компетентності учнів початкових класів засобами інтегрованого курсу “Economics for Beginners”, серед позитивних рис якого є практичне соціально орієнтоване використання англійської мови в наближених до реальності умовах та відчуття учнем власного успіху.

Ключові слова: соціальна компетентність, економічна компетентність, англійська мова, інтегрований курс, учень початкових класів

Зміни в сучасній системі освіти зумовлені низкою чинників, серед яких надважливими є створення соціально орієнтованого громадянського суспільства та інтенсифікація розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності, зокрема в економіці, освіті. В умовах євроінтеграції й глобалізації країна потребує активного громадянина, здатного до конкурування, співпраці та пошуку компромісів, виконання репертуару соціальних ролей, зокрема учасника ринкових відносин, співпраці в різних групах, спільнотах на державному й світовому рівнях. Саме тому формування економічної компетентності як складової соціальної (О. Варецька) поряд з розвитком іншомовної (англомовної) вважаємо одним з пріоритетних завдань сучасного навчально-виховного процесу, починаючи з початкової школи. Адже вік молодшого школяра є сенситивним для формування особистості, її базових соціальних установок, світогляду, звичок, розвитку пізнавальних здібностей, емоційно-вольової сфери, встановлення різноманітних відносин з довкіллям.

Зауважимо, що діти змалку є безпосередніми учасниками економічних відносин. У свою чергу, англійська – є мовою економічних термінів, загальноновизнаною міжнародною мовою спілкування як у специфічних сферах діяльності, так і в повсякденному житті, засобом комунікації в мережі Інтернет та може бути засобом вивчення предметів економічного циклу, формування соціально-економічної компетентної особистості молодшого школяра.

Варто зазначити, що Державним стандартом початкової загальної освіти задекларовано мету вивчення іноземної мови, яка полягає у формуванні комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодінні вміннями та навичками спілкування в усній і писемній формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях [8, с. 8]. Практично також зроблено певні кроки, зокрема у варіа-

тивній частині початкової школи є курси за вибором з економіки. Щодо англійської мови, то під час переходу від трирічної до чотирирічної початкової школи у 2000–2001 н. р. в інваріантній складовій Типових навчальних планів було повністю вилучено вивчення англійської мови у 1 класі та залишено 2 години у 2–4 класах загальноосвітніх закладів. З 2012–2013 н. р. в інваріантній частині для вивчення англійської мови передбачені 1 година у 1 класі та 2 години у 2–4 класах [2], що частково збільшило обсяг знань з граматичного та лексичного матеріалу упродовж навчання в початковій школі. Однак зміст тематики ситуативного спілкування досить далекий від сьогоденного життя дитини, не сприяє успішній соціалізації учнів. Варіативна складова Типових навчальних планів серед запропонованих курсів за вибором англійської мови не містить.

Зазначимо, що бажаних результатів у більшості випадків не досягнуто. Серед причин поруч із відсутністю англомовного середовища є брак: зв'язку із щоденним життям учня в соціумі, можливості уведення варіативних курсів з економіки в школах, соціального забарвлення змісту мовної освіти, віддаленість у часі її результатів. Саме тому одним із шляхів можна вважати інтеграцію економічних, англомовних знань, їх соціальне спрямування.

Отже, актуальність статті зумовлено зростанням цінності формування економічної компетентності як складової соціальної молодшого школяра, необхідністю підвищення соціально-практичної складової вивчення англійської мови учнями початкової школи.

Метою статті є визначення впливу інтегрованого курсу “Economics for Beginners” на розвиток соціальної компетентності учня початкових класів.

Проблема економічного виховання й навчання (як процесу набуття компетентності), як зазначає О. Варецька, у різні часи була предметом дослідження від Аристотеля, Я. Каменського до П. Блонського, Н. Крупської, А. Луначарського, А. Макаренка, К. Ушинського, М. Шелгунова та ін. У різних авторів його зміст тлумачився як індустріальний напрям, ділове, політехнічне, індустріальне, господарське виховання [2, с. 20].

Серед основних ідей, які були в колі уваги дослідників, науковець наголошує на таких. Це здійснення економічного виховання: у поєднанні з моральним у початковій школі в ході вивчення предметів шкільного циклу, факультативних курсів, у процесі трудового навчання, суспільно корисної виробничої праці, у позакласній та позашкільній роботі, у родинному середовищі (А. Аменд, І. Сасова); за рахунок міжпредметних зв'язків у процесі викладання загальноосвітніх дисциплін, застосування індивідуального підходу, педагогічного управління економічним вихованням і підготовки майбутніх учителів до його здійснення (В. Попов, А. Федоров, О. Шпак та ін.), формування “раціонально-емоційних духовних якостей” у школярів, подолання хибних переконань батьків щодо можливості стихійного набуття дитиною розумної щедрості й доброти (С. Бадмаєва, Д. Березовська); з опорою на національну культуру та традиції, ціннісні

орієнтації, взаємозв'язок засвоєння економічних законів з їхнім практичним застосуванням для формування економічного мислення, мотивації вибору професії, готовності працювати на благо Батьківщини [2, с. 20].

Погоджуючись з О. Варецькою, переконані, що потреба в організації шкільного економічного виховання та навчання як чинників економічного, соціального й культурного розвитку, збереження духовних, національних, особистісних цінностей, вихованості, компетентності учасника соціально-економічних відносин, його духовно-моральної, соціальної спрямованості [3, с. 3], формування соціальної, економічної компетентності загострюється в сучасних умовах економічної кризи, воєнної агресії й розширення міжнародних зв'язків.

Зауважимо, що у визначенні поняття “економічна компетентність”, за результатами аналізу психолого-педагогічної літератури, дослідники виявляють різні підходи. Зокрема, це практично-прикладний зміст цього поняття в праці Т. Беляєвої [1]. Науковець сегмент економічної компетентності в структурі соціальної розуміє як елементарні знання про товарно-грошові відносини, ринок, уміння реалізовувати економічні знання в реальних ситуаціях, пов'язаних з оплатою праці, товарів, послуг, готовність включитися в товарно-грошові відносини, ринкову орієнтацію.

У контексті нашого дослідження важливою є думка Н. Грами, яка розуміє економічну компетентність як форму відображення особистістю особливостей організації соціального досвіду за допомогою трьох провідних сфер: психолого-економічної, соціолого-економічної, економіко-педагогічної. Як соціальна вона розкривається суб'єктивними характеристиками економічних і соціальних процесів [6]. Як бачимо, чітко простежується зв'язок соціального, економічного, професійного крізь призму соціального досвіду.

З іншого боку, з огляду на визначення О. Варецькою поняття “соціальна компетентність молодшого школяра” як системного, полікомпонентного утворення, що демонструє науково обґрунтований склад вимог до знань, умінь та навичок учня початкової школи, які приводять до здатності останнього продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, в умовах мінливого соціального середовища [4, с. 12], наголосимо на системності й полікомпонентності, а відтак – необхідності міжпредметного впливу.

Більше того, Державний стандарт початкової загальної освіти визначає міждисциплінарний характер оволодіння соціальною й економічною компетентністю [8, с. 10]. Тому існують можливість і необхідність комбінування вивчення соціально орієнтованої економіки з англійською мовою. Це поєднання може стати оптимальним для вирішення вищезазначених завдань, адже учні мають можливість: ознайомитися з початками економіки, що полегшить розуміння ринкових процесів у їхньому довкіллі й створить базу для вивчення цього предмета в середній і старшій школі; усвідомити практичне застосування іноземної мови в повсякденному житті; закріпити вивчений лексичний та граматичний матеріал з англійської мови й еконо-

міки під керівництвом учителя; розвинути комунікативну, соціальну, економічну та предметні компетентності.

На нашу думку, інтегровані курси мають навчально-виховне значення, оскільки інтеграція в навчанні передбачає об'єднання узагальнених знань про предмет, поняття, явище та підпорядкування їх цілому на основі міжпредметних зв'язків. Так, В. Вернадський у своїх працях зазначав, що “збільшення наукових знань ХХ ст. швидко стирає межі між окремими науками. Вони дедалі більше спеціалізуються не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з іншого – охоплювати його з різних поглядів” [5].

З огляду на це нами було розроблено інтегрований курс “Economics for Beginners”, програма якого спирається на соціально орієнтований курс за вибором з економіки “Початки економіки” для учнів початкової школи (автор О. Варецька) і Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів (англійська мова). Найоптимальнішим є паралельне вивчення курсу “Початки економіки” для учнів початкової школи, оскільки інтегрований курс “Economics for Beginners” не містить достатньо глибокого вивчення означених економічних тем, а більше спрямований на використання англійської лексики в межах цих тематик у мовленні. Інтеграція таких предметів, її зорієнтованість на розвиток соціальної компетентності сприяють соціалізації молодшого школяра у швидко змінюваних соціально-економічних умовах.

Метою курсу “Economics for Beginners” є формування в учнів соціально-економічного мислення, виховання культурної поведінки в умовах ринкового суспільства, морально-економічних якостей, відповідальності за власний вибір, перетворення іноземної мови на реальний інструмент набуття знань про сучасне суспільство, практичне оволодіння учнями економічною термінологією англійської мови.

Програма зорієнтована на використання особистісного й діяльнісного підходів, оскільки діти, як суб'єкти всіх видів діяльності, беруть участь у процесі отримання знань, розвитку компетентностей, а не запам'ятовуванні інформації. Соціально-комунікативна спрямованість курсу сприяє розвитку самостійної ініціативної активності учнів. Передбачено такі форми роботи, як фронтальна, групова, парна, індивідуальна з пріоритетом колективних форм діяльності, що є надзвичайно перспективними з огляду на значне збільшення часу активної діяльності учнів, зниження рівня тривожності (усувається страх помилок).

Значну роль відіграють активні методи навчання, які розвивають у школярів здібності спостереження, порівняння, аналізу, класифікації, узагальнення тощо, а також сприяють залученню всіх учнів класу до дії, у якій розкриваються індивідуальні здібності та нахили, відбувається формування соціально-економічної, комунікативної, англомовної компетентностей.

У програмі використано англійський фольклор, аудіо- та медіаматеріали різних країн (вірші, пісні, мультфільми тощо). Саме різноманітність

завдань дає змогу дітям засвоювати матеріал непомітно. Окреме місце посідають цікаві завдання, конкурси, змагання англійською мовою, які висвітлюють економічні поняття і зв'язки. Передбачено використання дидактичних та ейдетичних ігор (Л. Кашуба), літературного й енциклопедичного матеріалу, залучення засобів образотворчого мистецтва. Кросворди, загадки, прислів'я (українською та англійською мовами) роблять заняття привабливими й дають змогу виховувати духовно-економічні якості, розвивати природні підприємницькі нахили дітей, уміння взаємодіяти в різних ситуаціях та групах, які не виявляються у звичайних формах занять.

Освітня (економічна та мовленнєва), виховна та розвивальна, соціальна цілі оволодіння змістом навчання реалізуються через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Вони містять змістову та мовну інформацію, слугують певними засобами узагальнень іншого мовного досвіду школярів. Читання текстів, діалогів із соціально-економічним змістом вносить різноманітність, розвиває пізнавальний інтерес до іноземної мови, допомагає активізувати розумову діяльність учнів, розширює уявлення про навколишній світ і збагачує словниковий запас економічних термінів з іноземної мови. Економіка виступає як самостійний предмет і одночасно як засіб вивчення англійської мови й розвитку соціальної компетентності молодших школярів.

Особливе значення має застосування інтерактивних технологій: “мікрофон”, “криголам”, “асоціативний куц”, “кубування”, “займи позицію”, а також рольових ігор різного спрямування, соціальних, соціально-економічних ситуацій, ситуацій успіху тощо, що підвищує ефективність цього курсу. При цьому такий процес відбувається від існуючого досвіду учнів до набуття й привласнення нового, його теоретичного осмислення в практичній діяльності, що сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета. Усвідомлюючи, що вчитель не є єдиним джерелом знань і досвіду, школярі мають спонуку використовувати всі можливі традиційні й інноваційні, інформаційні ресурси.

Апробація інтегрованого курсу “Economics for Beginners” для 4-го класу загальноосвітньої школи проводиться на базі ЗОШ № 3 I ступеня м. Мелітополя.

Наведемо декілька фрагментів уроків цього курсу (через позначку “/” будемо подавати переклад тексту українською мовою). Так, у темі “Потреби людини” відповідно до визначеної триєдиної мети (дати уявлення про потреби та бажання, які людина прагне задовольнити; показати різноманітність потреб; розвивати вміння аналізувати побачене, визначати головне й другорядне; виховувати чемність у процесі купівлі; повторити лексичні одиниці англійської мови з теми “У крамниці”; тренувати використання Past Simple у діалогічному мовленні) у першому завданні вчитель пропонує дітям назвати зображене на малюнках, розташованих на дошці двома групами.

Children, look at these pictures and name them/Діти, назвіть зображене на малюнках, розташованих на дошці двома групами:

house / будинок	toys / іграшки
clothes / одяг	TV / телевізор
water / вода	trip / подорож
food / їжа	book / книга

Учитель за допомогою питання підводить учнів до висновку про першочерговість та другорядність потреб, адже у першій групі підібрано речі, без яких неможна обійтись у житті, у другій – без яких прожити можна.

Учитель: “Діти, а чому ці малюнки об’єднані у групи саме так?”, “Які з цих речей вам необхідні для життя?”, “Без яких можна обійтись?” Після вислуховування відповідей учитель разом з учнями формулює висновок, уводячи англійські терміни: “Таким чином, серед наших потреб є головні (needs) та другорядні (wants)”.

У другому завданні, яке передбачає розв’язання завдань, їхній зміст учитель подає англійською мовою (за потреби, і переклад).

Mom asks Tim to buy 1 litre of milk, 1 loaf of bread, 200 gr of biscuits and 12 eggs. She gives him 40 grivnas. Tim buys everything and has 7 grivnas left. So he buys a magazine about animals. / (Мама просить Тіма купити 1 л молока, 1 батон хліба, 200 г печива та 12 яєць. Вона дає йому 40 грн. Тім купує все, та ще має 7 грн, тому він купує журнал про тварин).

Для з’ясування правильності виконання завдання вчитель ставить запитання, підводячи до висновку щодо духовних потреб.

1. How much is the food? / Скільки коштує їжа? (33 грн)

2. What is need and what is want? / Що тут є головні і другорядні потреби? (Їжа є головною потребою, журнал – другорядною.)

Висновок: читання журналів, книжок, подорожування, розваги є другорядними потребами, але вони розвивають людину, задовольняють її духовні інтереси. Тому такі потреби називають духовними.

Наступними запитаннями вчитель наближає зміст уроку до сьогодення самої дитини, її життя, пропонуючи роботу в парах.

What did you buy yesterday? Find needs and wants. Work in pairs. / Що ви купували вчора? Визначте головні та другорядні потреби. Працюйте в парах (діти виконують завдання).

Where did you buy things? / Пригадайте, де ви робили свої покупки? (At the supermarket, at the shop, at the market./ У супермаркеті, у крамниці, на ринку).

How did you ask about them? / Як ви спитали про потрібні продукти? (Good afternoon, have you got any...? /Доброго дня, чи є у вас..?)

Розмірковуючи про потреби, ринок, логічним є звернення до культури поведінки учасників ринку, що знаходить відображення в таких запитаннях учителя й спільних з учнями висновках щодо чемності учасників ринку.

Was the seller polite? / Чи був продавець чемним? (Yes, she was. No, she wasn't. / Так, була. Ні, не була.)

How did you finish your dialogue? / Як ви попрощались? (Thank you, good bye. / Спасибі, до побачення.)

У темі “Товари та послуги” відповідно до мети (пояснити значення понять “товар” та “послуга”; сформувані в учнів уявлення про товари й послуги; повторити лексичні одиниці англійської мови з тем “Місто”, “У крамниці”; тренувати використання Past Simple у мовленні) у першому завданні вчитель пропонує знайти заховані слова в полі літер.

o s w u w y p p n
g c i n e m a o z
s h o p d t r i q
e o c l f g k u a
h o s p i t a l w
g l c h e m i s t

Це слова cinema, shop, hospital, chemist, park, school / кінотеатр, крамниця, лікарня, аптека, парк, школа.

Далі вчитель ставить запитання учням, відповіді на які треба, використовуючи знайдені слова.

Where did you go yesterday? / Куди ти ходив учора?/

I went to the shop. / Я ходив до крамниці./

I went to the cinema. / Я ходив до кінотеатру./

I went to the hospital. / Я ходив до лікарні./

What did you do there? / Що ти робив там?/

I bought some sweets. / Я купував цукерки./

I watched a film. / Я дивися фільм./

I visited a doctor. / Я відвідував лікаря./

Щоб підвести учнів до висновку щодо товарів та послуг, учитель ставить такі запитання:

Can you touch your sweets? – Yes, I can. / Ти можеш торкнутися своїх солодоців? – Так, можу./

Can you touch the film you have watched? – No, I can't. / Чи можеш ти торкнутися фільму, котрий ти дивився? – Ні, не можу. /

Чи платили ви гроші в обох випадках? (Так.)

У чому відмінність?

Розмірковуючи про це, діти з'ясовують, що в першому випадку вони отримали товар (good), у другому – послугу (service).

Учитель розповідає про те, що товар – це предмет, який виготовили люди для продажу, щоб задовольнити чийсь потреби. Його можна взяти в руки, відчутти на дотик, віддати комусь. Послуга – це дія для задоволення потреб іншої людини. Чи можна з нею зробити те саме, що з товаром? Ні, неможливо. Послугу не можна відокремити від тієї людини, яка її надає.

Ми помітили, що вище зазначене поєднання економічних і мовних знань, їх соціальна забарвленість підвищують ефективність та результативність уроків. Школярі щиро зацікавлені, із задоволенням виконують завдання, виявляють енергійність, креативність, зібраність. Діти, які мають невисокий рівень знань з англійської мови, змогли виявити себе під час виконання завдань українською мовою, тому відчували власну соціальну значущість серед однокласників та мали певний успіх і мотивацію до надолуження знань англійської.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що інтегрований курс “Economics for Beginners” сприяє розвитку економічної компетентності як складової соціальної, англомовної компетентності, а також соціалізує, наближує зміст освіти до кола інтересів учнів.

Список використаної літератури

1. Беляева Т. Б. Модель социальной компетентности / Т. Б. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 10–12.
2. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання молодших школярів / О. В. Варецька // Безперервна економічна освіта: реалії та перспективи розвитку : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2010. – С. 19–23.
3. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу “Початки економіки” : навч. посіб. для вчителів початкових класів (інших спеціальностей, які викладають курс “Початки економіки”) та викладачів системи післядипломної педагогічної освіти / О. В. Варецька. – 2-ге вид. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 76 с.
4. Варецька О. В. Розробка кваліметричної моделі соціальної компетентності молодшого школяра у практиці післядипломної освіти (з досвіду роботи творчої групи вчителів початкової школи “Розвиток соціальної компетентності вчителя і школяра”) / О. В. Варецька // Формування соціальної компетентності молодшого школяра: науково-методичні знахідки слухачів творчої групи : наук.-метод. посіб. / О. В. Варецька, О. К. Гончарова, Н. В. Іванова та ін. ; за заг. ред. О. В. Варецької. – Запоріжжя : Кругозір, 2015. – С. 4–23.
5. Вернадский В. И. Размышления натуралиста / В. И. Вернадский. – Кн. 2. – Москва : Просвещение, 1975. – 173 с.
6. Грама Н. Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. Г. Грама. – Харків, 2004. – 45 с.
7. Проект Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv>.
8. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінет Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2015.

Лосева О. Ю. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами интегрированного курса “Economics for Beginners” для 4-го класса общеобразовательных учебных заведений

В статье рассматривается необходимость развития социальной компетентности учащихся начальных классов. Среди положительных качеств интегрированного

курса “*Economics for Beginners*” указаны практическое использование английского языка в условиях, приближенных к реальности, и ощущение учеником собственного успеха.

Ключевые слова: социальная компетентность, экономическая компетентность, английский язык, интегрированный курс, ученик начальной школы.

Losieva O. The Formation of the Social Competence of Pupils of Primary Schools by Mean of the Integrated Course “Economics for Beginners” for the 4th Forms of Secondary Schools

The article is devoted to the actual problem of developing of social competence of pupils of primary schools which has been caused by changes indifferent spheres of life. Various scientists from Ancient Greece to present days are mentioned in the article. There are different points of view on the definitions of the social competence nowadays.

As young children are extremely sensitive for formation of their personalities, basic social settings, outlook foundations, development of their cognitive abilities this problem is particularly important in modern schooling.

The governmental documents declare the aims of English language teaching but actually the most pupils have not high enough knowledge. We see the reasons of this fact are absence of language environment, limit of relations with pupils' everyday life in the society, social direction of language teaching. At the same time the mentioned documents define the interdisciplinary character of mastery the social and economic competences. Integrated courses had been determined as very effective means of teaching. That is why there is an opportunity to combine Economics with English. This mixture can appear to be the best one to decide the mentioned problems.

The article presents integrated course “Economics for Beginners” and gives examples of its lessons taken place at Melitopol Primary school #3. The article states its positive features: the rising of lessons efficiency, pupils' interest and creativity. This course can be applied due to its practical using of English in situations closed to real ones.

Key words: social competence, economic competence, English language teaching, integrated course, pupils of primary schools.

Е. Г. САПРУНОВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті проаналізовано основні напрями підтримки інтелектуально обдарованих молодших школярів. Охарактеризовано психолого-педагогічні проблеми обдарованих учнів. Визначено умови, дотримання яких забезпечує ефективність їх розвитку й підтримки. Описано труднощі й проблеми обдарованих учнів, які супроводжують їх у процесі розвитку та творчого самовираження.

Ключові слова: інтелектуально обдаровані школярі, психолого-педагогічний підхід, здібності, початкова школа, творчий потенціал.

Сьогодні Україна зацікавлена в прискоренні інноваційного розвитку суспільства, а тому особливого значення набувають проблеми виявлення та підтримки обдарованої учнівської молоді, створення сприятливого середовища для виховання особистості з високим рівнем сформованості творчих здібностей, оскільки саме обдарована учнівська молодь у майбутньому формуватиме імідж країни, відкриваючи свої досягнення світовій спільноті.

Зазначені завдання відображено в Законах України “Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні” (2005), “Про освіту” (1991), “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (1993), “Про охорону дитинства” (2001), Указі Президента “Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді” (2010), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. (2002), Проект концепції державної програми роботи з обдарованою молоддю (2006), Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000). У цих державних документах наголошено, що навчання й виховання обдарованої учнівської молоді є надзвичайно важливими для створення підґрунтя розвитку інтелектуальних і творчих ресурсів України.

У психолого-педагогічній літературі проблему обдарованої особистості висвітлено, зокрема в працях І. Аверіна, А. Асмолова, В. Чудновського, В. Шадрікова та ін. Сутність феномена “обдарованість” та його види, вікові характеристики представлені в працях таких зарубіжних учених, як Дж. Гілфорд, Р. Кеттел, Дж. Рензуллі, Б. Тейлор, Дж. Фрімен та ін. Проте питання розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів досліджено не повною мірою. Ця проблема є актуальною й потребує поглибленого дослідження як з педагогічної, так і з психологічної точок зору.

Метою статті є дослідження психолого-педагогічних аспектів підтримки та розвитку інтелектуально обдарованих молодших школярів.

На основі досліджених психолого-педагогічних джерел з'ясовано, що часто обдарованість залишається непоміченою, коли дитина не достатньо успішна в навчальній діяльності. Це пов'язано з тим, що більшість учених безпосередньо пов'язують обдарованість зі шкільною успішністю. Проте наголосимо, що обдарованість доцільно розглядати як потенціал, а досягнення дитини в навчальній діяльності – як один з проявів цього потенціалу. У цьому аспекті важливим стає розуміння проблем і труднощів обдарованої дитини в навчальній діяльності, виявлення причин шкільної неуспішності з метою надання психолого-педагогічної допомоги в їх подоланні. Таким чином, зміщуються акценти від відбору до сприяння реалізації можливостей обдарованої особистості.

Досліджуючи багатоаспектну обдарованість школярів, психолог О. Щебланова відзначає, що високий рівень інтелектуальних здібностей і інтелекту загалом є одним з головних компонентів обдарованості в шкільному віці й впливає не лише на успішність навчальної і позашкільної діяльності, але й на особливості школярів.

Доцільно зазначити, що характер і ступінь цього впливу різноманітні на різних етапах шкільного навчання. З віком підсилюються взаємозв'язки між компонентами в межах кожного окремого та різними факторами, зростає роль особистісних складових у розвитку обдарованості і, у тому числі, негативний вплив підсилення мотивації адаптації [11].

Дослідник В. Дружинін наголошує на тому, що інтелектуальний розвиток у шкільному віці визначається переважно внутрішньою мотивацією дитини – прагненням до високих досягнень, суперництва, допитливістю [5].

Як свідчить практика, обдаровані діти потребують підтримки – захоплення їх талантів, створення умов для реалізації їх можливостей і задоволення високих пізнавальних запитів для виявлення їх активності й самостійності. Кожен випадок вимагає індивідуального дослідження, проте можна відзначити декілька загальних факторів, які впливають на розвиток обдарованості:

- негативне ставлення до школи й навчання;
- складні стосунки з батьками;
- схильність до змін настрою, депресії;
- низька самооцінка;
- тенденція до виправдання і пояснення своїх недоліків;
- фантазування;
- недовіра до інших; недостатня наполегливість
- схильність відволікатися й відкладати справи;
- відсутність самодисципліни й нездатність нести відповідальність за свої вчинки;
- недостатньо розвинені лідерські здібності;
- тенденції критикувати інших;
- емоційна неврівноваженість [2].

Висловлюючи свої погляди стосовно впливу родини на розвиток особистості молодших школярів та їх інтелектуальну обдарованість, науковець Г. Чистякова звертає увагу на найближче оточення дитини в цьому віці. Зокрема, на думку науковця, це позначиться на розвитку пізнавальної активності та творчому розвитку дітей і, відповідно, на рівні інтелектуального розвитку [10].

У руслі порушеної проблеми доцільно відзначити ознаки обдарованості молодших школярів, які виявляються у таких двох аспектах поведінки, як інструментальний і мотиваційний. Інструментальний аспект поведінки виявляється у способах діяльності, а саме в готовності виконувати дію до кінця, повертатися до розпочатої дії та знову виконувати її з урахуванням вимог і виправлення зауважень.

Мотиваційний аспект поведінки виявляється у ставленні молодших школярів до дійсності, а також до своєї діяльності. Обдаровані молодші школярі відрізняються від своїх однолітків високим рівнем допитливості, дослідницькою активністю, великим словниковим запасом, підвищеною концентрацією уваги, креативними здібностями [9].

Посилаючись на досвід педагогів і психологів, зауважимо, що навчальні програми, розраховані на розвиток пізнавальних процесів, включають різні види ігрової активності (шахи, математичні й логічні ігри, моделювання життєвих ситуацій із залученням комп'ютерних ігор). Розвитку інтелектуальної обдарованості школярів сприяють і такі методи, як мозковий штурм, синектика. Заняття, орієнтовані на розвиток особистісних характеристик, можуть включати вправи на медитацію, релаксацію, візуалізацію. Особливу увагу приділено коректуючим, розвиваючим та інтегративним програмам [8].

У контексті дослідження варто зауважити, що організація навчально-виховного процесу має бути спрямована не на максимальне навантаження учнів навчальним матеріалом, а на розвиток їх здібностей. Науковці наголошують, що творчість учнів, новизна й оригінальність їх навчальної діяльності виявляються тоді, коли вони самостійно ставлять перед собою проблеми й знаходять шляхи її розв'язання. При цьому є необхідність у створенні умов для постійного підвищення рівня розвитку обдарованих дітей, знаходити оптимальні співвідношення всіх видів їх діяльності, щоб отримати кращі результати [3].

Чільне місце у процесі розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів посідає випереджаюче навчання. Таким чином, пріоритетом розвитку практики навчання й виховання обдарованої дитини є впровадження принципів випереджального супроводу.

Під психолого-педагогічним супроводом науковці розуміють систему професійної діяльності педагога, спрямовану на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання обдарованої дитини в конкретному освітньому середовищі.

Для здібних учнів – це робота на випередження, визначення орієнтирів розвитку, побудова практики свідомого вибору, досягнення цілей особистісного зростання, процесу соціалізації [1].

Фахівці наголошують на тому, що загальною метою психолого-педагогічного супроводу дитини в навчально-виховному процесі є забезпечення нормального її розвитку. Для цього необхідно забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання; скорегувати програми, що задовольняють пізнавальні потреби різного рівня через систему основної й додаткової освіти (інваріативна частина навчальних програм, додаткові години, цикли занять розвиваючого навчання); спрямувати роботу з батьками на виявлення і розвиток здібностей їх дитини; скоординувати роботу спеціалістів з метою надання кожному учаснику індивідуальних рекомендацій щодо створення карток здібних дітей [8].

Аналізуючи можливості психолого-педагогічного підходу до розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів, варто звернути увагу на завдання, які полягають у такому: запобігання виникненню проблем у розвитку дитини; сприяння вирішенню актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації дитини; психологічне забезпечення освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів і батьків обдарованих дітей.

У свою чергу, підтримка школярів передбачає інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; оптимальну реалізацію цілісного виховання й освіти на особистість учня; максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості, спрямовану на інтенсивний саморозвиток, що забезпечує повну самореалізацію, творчу та інтелектуальну спрямованість [1].

Науковцями, дослідження яких присвячені дитячій обдарованості, запропоновано таку схему супроводу обдарованих школярів: педагогічна й психологічна діагностика – створення бази даних – аналіз інформації – підтримка, розвиток і корекція.

Система супроводу інтелектуально обдарованих молодших школярів охоплює такі основні напрями роботи школи: поглиблена психолого-педагогічна діагностика ступеня та якісного показника обдарованості дитини; створення і постійні оновлення бази даних обдарованих дітей; організація адекватного навчання; індивідуальне й групове консультування педагогів, батьків та учнів; наставництво – індивідуальне систематичне керівництво досвідченого спеціаліста розвитком обдарованого учня, встановлення тісного особистого контакту між ними; організація та проведення предметних декад, конкурсів, інтелектуальних марафонів для обдарованих школярів; сприяння в реалізації школярами своїх потенційних можливостей та здібностей через різні форми позакласної роботи (гуртки, секції, студії, тощо); спеціальні психологічні заняття, спрямовані на розвиток мислення, креативності та соціальних навичок [7].

Практичний досвід педагогів свідчить про те, що психолого-педагогічна підтримка обдарованих учнів здійснюється за такими напрямками: діагностична робота з метою виявлення інтелектуальних, особистісних, мотиваційних особливостей; заповнення щоденників; консультаційна й корекційно-розвиваюча робота за результатами діагностики; індивідуальна й групова розвиваюча робота; просвітницька діяльність практичного психолога, соціального педагога; організаційно-методична робота (формування бази даних) [4].

Таким чином, у школі має бути створено освітній простір, який є сукупністю умов для розвитку особистості шляхом переходу від ідеї розвитку особистості до ідеї саморозвитку, самоактуалізації всіх учасників освітнього процесу. Зазначена мета спрямована на задоволення потреб суспільства у творчих, обдарованих громадянах і реалізується через цілісну систему технологічного пошуку, відбору і творчого розвитку обдарованих дітей у процесі впровадження нетрадиційних форм і методів навчання [3].

Висновки. Отже, можемо підсумувати, що аналіз психолого-педагогічного підходу з розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів свідчить про те, що робота з обдарованими учнями повинна бути цілеспрямованою, систематичною, має здійснюватися цілісно, охоплювати всі види навчальної й виховної діяльності із залученням всіх учителів школи. Разом з тим, важливо враховувати мотиваційний та інструментальний аспект поведінки обдарованих школярів.

З'ясовано, що значну увагу вчителів приділено оновленню та вдосконаленню навчальних програм. Враховуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що психолого-педагогічний підхід вимагає урахування та дотримання завдань, що уможливають більш ефективний супровід школярів.

Перспективи подальших досліджень потребують розробки питання дидактичних умов розвитку інтелектуальної обдарованості в учнів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Антонова Е. Е. Психолого-педагогическое сопровождение одарённого ребёнка как реализация личностно ориентированного подхода / Е. Е. Антонова // Одарённый ребёнок. – 2013. – № 3. – С. 126–139.
2. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одаренности / Ю. Д. Бабаева // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – Москва : Молодая гвардия, 1997. – С. 274–292.
3. Веліканова О. Г. Система роботи з обдарованими учнями (з досвіду роботи Харківської спеціалізованої школи № 16) / О. Г. Веліканова // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсозахисту проектів) : метод. посіб. для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.
4. Докшина Н. Робота з обдарованими та здібними дітьми / Н. Докшина, С. Кошель // Психологічний супровід школярів / упор. Т. Гончаренко. – Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – С. 125–127.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 368 с.
6. Морозова Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Л. А. Морозова. – Режим доступа: <http://argo1.com.ua/54.htm>.

7. Організація роботи з обдарованими дітьми у 2005–2006 н. р. // Управління школою. – 2005. – № 22–24. – С. 88–96.
8. Трикозенко И. В. Перспективные подходы к развитию интеллектуального и творческого потенциала одаренных детей [Электронный ресурс] / И. В. Трикозенко // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 13. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14675.htm>.
9. Утёмов В. В. Адаптированные методы научного творчества в обучении математике [Электронный ресурс] / В. В. Утёмов // Концепт. – 2012. – № 7. – Режим доступа: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12095.htm>.
10. Чистякова Г. Д. Влияние микросреды на развитие интеллектуальной одаренности младших школьников / Г. Д. Чистякова // Работа с одаренными детьми в образовательных учреждениях Москвы. – Москва : Школьная книга, 2007. – Вып. 3. – С. 205–207.
11. Щебланова Е. А. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е. А. Щебланова. – Москва, 2006. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2015.

Сапрунова Е. Г. Психолого-педагогический подход к развитию интеллектуальной одаренности школьников младших классов

В статье проанализированы основные направления поддержки интеллектуально одаренных школьников младших классов. Охарактеризованы психолого-педагогические проблемы одаренных учеников. Определены условия, соблюдения которых обеспечивает эффективность их развития и поддержки. Описаны трудности и проблемы одаренных школьников, которые сопровождают их в процессе развития и творческого самовыражения.

Ключевые слова: интеллектуально одаренные школьники, психолого-педагогический подход, способности, начальная школа, творческий потенциал

Saprunova Y. Psychology-Pedagogical Approach to the Development of Intellectual Giftedness of Junior Pupils

The main areas of supporting of intellectually gifted junior pupils are analyzed in the article. The author reveals psychology-pedagogical problems of gifted children. It is stressed on the conditions that provide effectiveness of their development and supporting. Difficulties of gifted junior pupils in the educational process are presented. Components of intellectual activity are defined in the paper.

It is important to mention in this connection that the author shows the importance of parents' counseling, implementing of specially dedicated programmes.

High level of intellectual abilities and intellect are the main components of pupils' giftedness that influence not only on the success of learning and out-of-class activities but on their traits.

It is pointed up that intelligence is determined by internal motivation. The article reflects the factors that influence on junior pupils' giftedness.

It is exposed that intellectual development and child's relations with his family are related. Operant and motivating behavior of junior pupils are revealed by the author.

On the basis of the researches it is proved the importance of play activity in the learning process. Psychology-pedagogical approach to the development of intellectual giftedness of junior pupils is defined as a system of the professional activity of teachers focused on the creating conditions for the full development and successful schooling of gifted children.

The main tasks of the psychology-pedagogical approach are presented in this paper. Improvement of school curricula, joint efforts of school psychologist, sociologist, teachers and parents are considered.

Key words: intellectually gifted pupils, psychology-pedagogical approach, abilities, primary school, creativity.

Н. В. УСТИНОВАкандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель України,
директор гімназії № 1 Херсонської міської ради**ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ГІМНАЗИСТІВ
НА УРОЦІ ТА В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ**

У статті розкрито особливості військово-патріотичного виховання гімназистів у процесі організації та проведення уроків і позакласної роботи, розглянуто основні його заходи, доведено нагальну потребу належної підготовки молоді до служби у Збройних Силах України, наголошується на актуальності переорієнтування векторної скерованості в роботі з організації військово-патріотичного виховання у зв'язку зі зміною суспільно-політичної ситуації в державі.

Ключові слова: гімназист, урок, позакласна робота, військово-патріотичне виховання, допризовник, військова служба, захист Вітчизни.

Стратегія сталого розвитку “Україна-2020”, схвалена Указом Президента України від 12 січня 2015 р. № 5/2015, закріпила положення про те, що “Революція Гідності та боротьба за свободу України створили нову українську ідею – ідею гідності, свободи і майбутнього. Громадяни України довели і продовжують у надтяжких умовах щодня доводити, що саме гідність є базовою складовою характеру Українського народу. Україна переходить в нову епоху історії, і Український народ отримує унікальний шанс побудувати нову Україну”[8].

Процеси трансформації та реформування в нашій державі суспільних відносин торкнулися всіх сфер соціального буття й не залишили осторонь систему військово-патріотичного виховання молоді, пошуку й дослідження сучасних підходів до його організації та проведення в освітніх закладах, у тому числі й у гімназії. Це пов'язано з тим, що система військово-патріотичного виховання безпосередньо пов'язана з освітою, обороноздатністю держави, культурним і духовним розвитком суспільства.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013, зазначає, що “пріоритетом державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності та толерантності”[7].

Стаття 8 Закону України “Про військовий обов'язок і військову службу” від 25 березня 1992 р. № 2232-ХІІ (з наступними змінами) закріплює положення про те, що підготовка громадян України до військової служби включає, зокрема, патріотичне виховання і допризовну підготовку [6]. Крім того, у ст. 9 названого Закону зафіксовано, що допризовна підготовка включається до Державного стандарту повної середньої освіти професійно-технічних і загальноосвітніх навчальних закладів [6].

Відображаючи соціальний, економічний, оборонний, культурний і духовний потенціал Української держави, військово-патріотичне виховання особистості постає як особлива, історично зумовлена форма соціальної практики, щомістить ідеологічні, навчально-методичні, програмно-нормативні, теологічні та організаційно-педагогічні складові, покликані задовольнити потребу суспільства у військово-патріотичному вихованні підростаючого покоління нанаціональних традиціях Українського народу [2].

Вірність Україні є невід'ємною ознакою національного свідомого громадянина. Ураховуючи становище, у якому наразі перебуває наша держава, цілком логічним є той факт, що першочерговим завданням освітньої галузі є виховання патріотизму учнівської молоді. У зміцненні патріотичних почуттів велику роль відіграє військово-патріотичне виховання, що покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини.

Останнім часом до проблем військово-патріотичного виховання молоді зверталися В. Зелений [1], М. Зубалій [2], В. Івашковський [3], Г. Коваль [4], В. Палагеша [9], М. Сухушин [9] та ін.

Водночас у їхніх та інших роботах по суті не відбито останніх тенденцій, що спонукають до перебудови всієї системи військово-патріотичного виховання старшокласників, спричиненої воєнною агресією проти суверенної Української держави з боку Російської Федерації, яка традиційно вважалася братньою до України державою.

Саме тому *метою статті* й стало висвітлення основних підходів до перебудови всієї системи військово-патріотичного виховання в сучасній старшій школі, насамперед у гімназії.

Виховання громадянина має бути спрямованим на розвиток патріотизму, національної самосвідомості, культури міжетнічних відносин, планетарної свідомості, правосвідомості, політичної культури, дбайливого ставлення до природи, моральності, культури поведінки особистості. Патріотизм постає як глибоке громадянське почуття, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за його майбутнє.

Складовою системи національного виховання є військово-патріотичне, що передбачає вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання Української держави. Воно покликане формувати громадянина-патріота, виробляти в нього глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини, оволодівати військовими й військово-технічними знаннями, спонукати до фізичного самовдосконалення, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії Українського народу, його Збройних Сил.

В Україні давно ведеться інформаційно-ідеологічна боротьба на користь країни-окупанта, на відміну від фізичної (військової), яка розпочала-

ся фатального 2014 р. Наші воїни-захисники ціною свого життя виборюють мир на території держави. І сумно визнавати, що в такий важкий час наша армія на початку російської агресії переважно трималася на плечах волонтерів, громади та громадських організацій. Тому дуже актуальним наразі є виховання сильного громадського суспільства через призму військово-патріотичного виховання.

Як відомо, військово-патріотичне виховання – цілеспрямований, організований процес формування готовності юнаків старшого шкільного віку до строкової військової служби в Збройних Силах України. Його зміст визначено Конституцією, законами України, військовою Присягою та військовими статутами.

Військово-патріотичне виховання потребує дотримання таких принципів: гуманізації та демократизації; самоактивності й саморегуляції, що сприяють розвитку суб'єктивних характеристик, формують здатність до критичності й самокритичності, до ухвалення самостійних рішень, вироблення громадянської позиції, почуття відповідальності; системності; комплексності й міждисциплінарної інтегрованості; наступності та неперервності; культуровідповідності; інтеркультурності.

Ефективність військово-патріотичного виховання залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації.

З метою відновлення, збереження й популяризації в суспільстві здобутків українського народу в боротьбі за свободу та незалежність; виховання в підростаючого покоління патріотизму, формування національної ідентичності, вшанування подвигу та героїзму захисників української державності Указом Президента України від 14 жовтня 2014 р. № 806 встановлено День захисника України, що відзначається щороку 14 жовтня, у Свято Покрови Пресвятої Богородиці – Покрови, українського козацтва.

Військово-патріотичне виховання молоді діалектично поєднує в собі низку окремих напрямів виховання: військового, морального, правового та ін. Проте головним результатом виховних зусиль має стати готовність молоді людини до військово-патріотичної діяльності як внутрішнього системного утворення, що передбачає п'ять основних компонентів – освітній, фізичний, психологічний, соціальний і духовний.

Військово-патріотичне виховання дітей і молоді – це процес цілеспрямованого систематичного формування почуття патріотизму, духовної та психологічної готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку щодо захисту суверенітету, територіальної цілісності держави.

Військово-патріотичне виховання гімназистів – це комплекс заходів із формування в них особистих позитивних необхідних якостей. Проблеми військово-патріотичного виховання в тісному зв'язку з національним, моральним і трудовим вихованням мають вирішуватись у навчальному процесі всіх закладів освіти. Військово-патріотичне виховання одержало подальший розвиток у різноманітних формах позакласних заходів. Вибір за-

ходів здійснюється з урахуванням інтересів учнів, підготовленістю організаторів, стану матеріальної бази.

У цій ситуації надзвичайно зростає роль предмета “Захист Вітчизни” як складової військово-патріотичного виховання, спрямованої на підготовку юнаків у теоретичному, практичному, фізичному й психологічному плані до майбутньої військової діяльності. Відповідно до Типових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів, вивчення предмета у 2015/2016 навч. р. здійснюється: 2 години на тиждень – у класах з профільним та військово-спортивним профільним навчанням; 1,5 години на тиждень – у класах всіх інших напрямів; 0,5 години було додано з вересня 2014 р. У той же час кількість годин на вивчення предмета може бути збільшена за рахунок варіативної частини навчального плану.

Провідну роль в організації військово-патріотичного виховання забезпечують класні керівники. Військово-патріотичне виховання потрібно здійснювати систематично, цілеспрямовано й наполегливо. Значну роль в організації військово-патріотичного виховання відіграють позашкільні, громадські організації, шефські військові частини, військово-шефська робота.

Роботу з батьками слід проводити за такими напрямками: роз’яснення батькам завдань військово-патріотичного виховання; ознайомлення батьків із основними методами роботи з дітьми, підлітками; залучення батьків до участі в позакласній і позашкільній роботі. Батькам можна рекомендувати форми й методи військово-патріотичного виховання дітей у сім’ї: ознайомлення дітей із сімейними бойовими та трудовими традиціями; бесіди про героїчні подвиги Українського народу; заохочення дітей на догляд могил воїнів і за допомогу інвалідам війни; розвиток інтересу до військових професій і служби в Збройних Силах України; фізична підготовка та загартування дітей.

Реалії сьогодення визначили пріоритетні напрями роботи з військово-патріотичного виховання дітей і молоді. Актуальними є уроки мужності (лист МОН від 13 серпня 2014 р. № 1/9–412), зустрічі з учасниками бойових дій на сході України та волонтерами, відвідання військовослужбовців, які отримали поранення та проходять реабілітацію в медичних закладах, написання листів у межах Всеукраїнської акції “Лист пораненому”, установлення в навчальних закладах меморіальних дощок (знаків) на вшанування пам’яті загиблих воїнів-героїв.

Слід поновити діяльність пошукових загонів з метою вивчення бойового шляху військових частин, що розташовані на території населеного пункту, де знаходиться та чи інша школа (гімназія), військовослужбовців, що є випускниками або працівниками навчального закладу.

Потрібно відродити гурткову роботу військово-патріотичного напрямку на базі загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів, скорочення якої відбулося через мирну в минулому доктрину нашої держави.

У музеях бойової слави, відкритих при загальноосвітніх навчальних закладах, потрібно створити постійно діючі стенди, що відображають події збройної боротьби Українського народу за територіальну цілісність нашої

країни, участь випускників загальноосвітніх навчальних закладів, містян або односельців в антитерористичній операції. У нагоді тут будуть фотоматеріали, підготовлені Національним військово-історичним музеєм України.

При відзначенні національних свят і пам'ятних дат, зокрема Дня захисника України, Дня Гідності і Свободи, Дня Збройних Сил України, Дня Соборності України та ін. слід керуватися методичними матеріалами Українського інституту національної пам'яті; організовувати наукові конференції, семінари, "круглі столи"; проводити військово-спортивні змагання, фестивалі-конкурси патріотичної пісні, прози й поезії, творів образотворчого мистецтва; відвідувати музеї бойової слави; вшановувати сучасних героїв-захисників України та пам'ять загиблих за свободу, єдність і незалежність Українського народу.

У Методичних рекомендаціях з організації патріотичного виховання дітей та учнівської молоді у 2014/2015 навч. р., розроблених Міністерством освіти і науки України, зокрема, зазначалося, що 2015 р. Україна разом із світовою спільнотою відзначатиме 70-ту річницю Перемоги над нацистськими окупантами та завершення війни в Європі. На виконання Рекомендацій до днів Пам'яті та примирення 8–9 травня 2015 р. по суті всі загальноосвітні навчальні заклади були долучилися до акції "Ті, хто боролися за Свободу", ініційованої Українським інститутом національної пам'яті, та організували перегляд українських художніх і документальних фільмів, що відбивають український вимір Другої світової війни, наприклад: "Між Гітлером і Сталіном. Україна в II Світовій війні", 2002 рік, авт. – Святослав Новицький; "Війна – український рахунок", 2002 рік, авт. – Сергій Буковський; "Війна без переможців" 2003 рік, авт. – Ігор Чижев; "ОУН-УПА: війна на два фронти", 2006 рік, авт. – Андрій Санченко; "УПА. Третя сила", 2007 рік, авт. – Сергій Братішко, Віталій Загоруйко; "УПА. Тактика боротьби", 2007 рік, авт. – Сергій Братішко; "Київ. Місто, що зрадили", 2008 рік, авт. – Андрій Цаплієнко; "1377 спалених заживо", 2009 рік, авт. – Іван Кравчишин; "Чорна піхота", 2010 рік, авт. – Іван Кравчишин; "Рівень секретності "18", 2011 рік, авт. – Іларіон Павлюк; "Служба безпеки ОУН. Зачинені двері", 2011 рік, авт. – Віталій Загоруйко; "Хайтарма", 2013 рік, авт. – Ахтем Сейтаблаєв; "Корюківка. Злочин проти людяності", 2013 рік, авт. – Сніжана Потапчук; "Хроніка Української повстанської армії 1942-1954", 2014 рік, авт. – Тарас Химич [5].

На думку Міністерства освіти і науки України, також заслуговує на увагу художній фільм "Поводир" (2014 рік, авт. – О. Г. Санін), що перегортає трагічні сторінки української історії, показує незламний дух Українського народу та його волю до свободи у драматичні часи Голодомору 30-х рр. ХХ ст., індустріалізації, колективізації та знищення інтелігенції[5].

Далі зупинимося на стані військово-патріотичного виховання в гімназії № 1 м. Херсона. Так, військово-патріотичне виховання в нашій гімназії здійснюється за такими напрямками: формування й розвиток в учнів загальнолюдських цінностей, орієнтації, національної гідності, культури

міжнаціональних відносин, морально-психологічних якостей громадянина-патріота; вивчення героїчної історії українського народу, духовної спадщини, національних традицій, символів, звичаїв; вивчення й роз'яснення ідейно-теоретичних засад державної незалежності й суверенітету, ролі й місця Збройних Сил України, значення військової служби й військового обов'язку в забезпеченні територіальної цілісності держави; вивчення історії Другої світової війни; пропаганда життя і діяльності видатних військових і громадських діячів, борців національного руху; співробітництво з державними органами влади, громадськими організаціями, засобами масової інформації з питань військово-патріотичного виховання, військово-фахової орієнтації молоді та підготовка її до служби в лавах Збройних Сил України; розвиток шефської роботи, надання допомоги ветеранам війни, антитерористичної операції, удовам та дітям загиблих захисників України.

Уся робота з військово-патріотичного виховання гімназистів традиційно спрямовується на формування в молоді позитивної мотивації до виконання патріотичного обов'язку – захисту України. З метою забезпечення високої ефективності та якості військово-патріотичної роботи, посилення її впливу на молодь у гімназії проводять такі заходи: проведення зустрічей, уроків мужності з учасниками Другої світової війни, із в'язнями концтаборів та учасниками тилу, із учасниками воєнних конфліктів за межами України та в антитерористичній операції на сході України; проведення мітингів до Дня Перемоги; випуск газет та плакатів військово-патріотичної спрямованості; проведення читацьких конференцій, перегляд та обговорення кінофільмів на військову тематику; виставка літератури в бібліотеці школи на військову тематику; відвідування заходів військово-патріотичної скерованості: екскурсії місцями бойової слави участь у міській спартакіаді допризовної молоді тощо.

Військово-патріотичне виховання в гімназії орієнтоване на формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, людини зі шляхетними особистісними якостями і рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, учинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток.

Головна мета військово-патріотичного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, формування в молоді рис громадянина Української держави, прищеплення почуття любові до своєї Батьківщини, потреби в служінні їй.

Навчальні заклади мають змогу активно долучилися до збору коштів на допомогу Українській Армії, беручи участь у Всеукраїнських акціях “Замість квітів – допомога Армії”, “Лист солдатів” та організовуючи ярмарки продажу солодощів “Насолоджуйся Україною!”, що стартували в перший тиждень нового навчального року. Крім того, учні й учителі мають змогу надавати адресну допомогу пораненим військовослужбовцям.

У загальноосвітніх навчальних закладах слід запроваджувати й практичний модуль – відкриті уроки, зокрема “У нашій пам'яті вони залишаться назавжди”, “Ви – світло миру”, “У нас єдине небо і земля єдина” та ін. Ме-

тою таких заходів має стати вшанування пам'яті Небесної Сотні, українських воїнів і мирних громадян, які загинули в ході антитерористичної операції на сході України, прищеплення любові до Батьківщини; виховання дисциплінованості, уважності, наполегливості; заохочення учнів до читання та роздумів над притчами Христовими, допомога дітям в усвідомленні важливої проблеми сьогодення – втрати цінності Богоспілкування; розширення й поглиблення знань дітей про державні символи України, потреба вчити учнів з повагою ставитися до рідної землі, народу, його традицій та звичаїв.

Під час уроків учні та вчителі-наставники досягатимуть мети військово-патріотичного виховання шляхом створення “Стіни скорботи”, де можуть розміщуватися фото та підготовлені біографічні довідки про земляків, які загинули в зоні АТО.

На практиці гімназисти мають змогу засвоїти навички того, як правильно себе поводити під час бою та правильно надавати першу медичну допомогу. Для цього імітують умови, що нагадують зону бойових дій, де учні можуть демонструвати свої практичні вміння та навички.

Гімназисти у ході уроків літератури на біблійній історії “Притча про свічку та свічник” мають нагоду навчитися пояснювати зміст понять “притча”, “удосконалення” та “духовний розвиток”, висловлювали власне розуміння щодо потреби духовного вдосконалення кожної особистості. Вихованці гуртка “Умілі руки” мають можливість виготовили макет карти України з різнокольорових ниток, де кожен регіон матиме свій колір. Навколо карти можна викласти фігурки людей, які тримаються за руки, що означатиме єдність народу, та прикрасили карту калиною як національним символом України.

У старших класах гімназії можна запропонувати реалізацію творчого проекту “Герої не вмирають”, де учасники заходу матимуть змогу відчути патріотичний дух учнів, які вшановували героїв Небесної Сотні, земляків, що воюють на Сході, які загинули в зоні АТО.

Крім того, найближчим часом слід ухвалити рішення про створення в місті клубу військово-патріотичного виховання молоді. Метою діяльності такої структури, насамперед, має бути об'єднання зусиль усіх, хто опікується молодіжною політикою в місті під загальнонаправлену ціль – підпорядкування процесу координування діяльності в цьому напрямі єдиному виборному громадському об'єднанню, здатному забезпечити належний рівень патріотичного й духовно-морального виховання підростаючого покоління, здатного на основі формування громадянсько-патріотичних почуттів і свідомості забезпечити вирішення завдань консолідації національно-політичних відносин, підтримання суспільної та економічної стабільності, зміцнення єдності Українського народу.

Висновки. Формування патріотичних почуттів означає вироблення і зміцнення почуття обов'язку до бойового й трудового подвигу Українського народу в ім'я збереження та процвітання своєї держави, прагнення бачити її єдиною і незалежною. У зміцненні патріотичних почуттів гімназистів значну роль відіграє військово-патріотичне виховання, покликане фор-

мувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист України, оволодівати військовими та військово-технічними знаннями, а й вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії нашого народу, його Збройних Сил. У реалізації цих завдань вагома роль належить загальноосвітнім навчальним закладам, у тому числі й гімназіям.

Подальші дослідження порушеної нами в статті проблеми вбачаються в дослідженні стану бойового духу колишніх гімназистів, а нинішніх захисників України.

Список використаної літератури

1. Зелений В. О. Патріотичне виховання учнів 10–11 класів засобами хортингу [Електронний ресурс] / В. О. Зелений // Теорія і методика хортингу : зб. наук. праць. – Київ, 2014. – № 1. – Режим доступу: <http://horting.org.ua/node/41357>.

2. Зубалій М. Д. Військово-патріотичне виховання старшокласників у процесі позакласної роботи [Електронний ресурс] / М. Д. Зубалій. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/5422/1/226.pdf>.

3. Івашковський В. В. Військово-патріотичне учнівської молоді як засіб формування суб'єкта громадянського суспільства / В. В. Івашковський // Проблеми освіти : наук. зб. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорту України. – Київ, 2012. – Вип. 72. – С. 124–132.

4. Коваль Г. В. Особливості військово-патріотичного виховання в Україні / Г. В. Коваль // Наукові праці. Державне управління. – Миколаїв : ЧДУ імені Петра Могили, 2014. – Вип. 223. – Т. 235. – С. 34–39.

5. Методичні рекомендації з організації патріотичного виховання дітей та учнівської молоді у 2014/2015 навчальному році : додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 27 листопада 2014 р. № 1/9-614 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

6. Про військовий обов'язок і військову службу: Закон України від 25 березня 1992 р. № 2232-ХІІ (з наступними змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2232-12>.

7. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

8. Про Стратегію сталого розвитку “Україна-2020” : Указ Президента України від 12 січня 2015 р. № 5/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

9. Сухушин М. П. Військово-патріотичне виховання молоді : підручник / М. П. Сухушин, В. О. Палагеша. – Київ : Слово, 2009. – 488 с.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2015.

Устинова Н. В. Военно-патриотическое воспитание гимназистов на уроке и в процессе внеклассной работы

В статье раскрываются особенности военно-патриотического воспитания гимназистов в процессе организации и проведения уроков и внеклассной работы, рассматриваются основные его мероприятия, доказываемая крайняя необходимость надлежащей подготовки молодежи к службе в Вооруженных Силах Украины, подчеркивается актуальность переориентации векторной направленности в работе по организа-

ции военно-патриотического воспитания в связи с изменением общественно-политической ситуации в государстве.

Ключевые слова: гимназист, урок, внеклассная работа, военно-патриотическое воспитание, допризывник, военная служба, защита Отечества.

Ustynova N. Military-Patriotic Education of School Children on a Lesson and in the Process of Extracurricular Work

In the article the features of military-patriotic education of schoolchildren in the process of organization and conducting lesson and extracurricular work open up, its basic events are examined, the absolute necessity of the proper preparation of young people to service in the Armed Forces of Ukraine is proved, actuality of reorientation of vector orientation in-process on organization of military-patriotic education in connection with the change of social and political situation in the state is underlined.

The process of transformation and reform in our state of social relations affected all spheres of social life and has left aside the system of military- patriotic education of youth, the search for and study of modern approaches to its organization and conduct of educational institutions, including those in the gymnasium. It is due to the fact that the system of military-patriotic education is directly related to education, state defense, cultural and spiritual development of society.

Reflecting the social, economic, defense, cultural and spiritual potential of the Ukrainian state, military- patriotic education of the person appears as a special, historically conditioned form of social practice that includes ideological, teaching, program- normative, theological, organizational and educational components designed to meet society in need of military- patriotic upbringing of the younger generation to national traditions of the Ukrainian people.

Taking into account position in that now there is our state, fully logical is circumstance that the near-term task of educational industry is education of patriotism of schoolchildren.

Key words: high school student, lesson, extracurricular work, military-patriotic education, youth of pre-military age, military service, defence of Homeland.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.013.32

М. С. БАБЕШКО

старший викладач
Класичний приватний університет

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті уточнено поняття вищого навчального закладу, визначено його роль у структурі підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Розкрито проблематику підготовки вищевказаних спеціалістів до практичної діяльності.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, готельно-ресторанна справа, практична діяльність, педагогіка, педагогічна підготовка.

Вищий навчальний заклад – освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє згідно із законодавством про освіту, має один з чотирьох рівнів акредитації, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання й професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей і нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність.

У межах вищого навчального закладу здійснюється підготовка різного рівня фахівців. Види спеціальностей можуть розподілятися на гуманітарні та технічні.

Університет – багатопрофільний вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури й мистецтв, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового й матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність.

Можуть створюватися класичні та профільні (технічні, технологічні, економічні, педагогічні, медичні, аграрні, мистецькі, культурологічні тощо) університети.

Університетська освіта є основною ланкою в процесі підготовки спеціалістів будь-якого профілю. У нашому випадку йдеться про спеціалістів у галузі сфери обслуговування. Університет задає теоретичну та практичну підготовку спеціалістів цієї галузі. Саме зі здобуття вищої освіти починається діяльність робітника.

Кожна людина формується в суспільстві як неповторна особистість з її індивідуальними ознаками, властивостями, особливостями. Психологія розрізняє людей за темпераментом, що виявляється як сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, характерних для її поведінки й діяльності, зокрема темпу, ритму, інтенсивності психічних процесів і станів, особливостей психічного складу людини, що виражаються в емоційній збудливості, рухливості, життєвій активності. Розрізняють чотири типи темпераменту: холеричний, сангвінічний, флегматичний, меланхолійний. Темперамент є загальною характеристикою людини, що накладає відбиток на її діяльність.

Персонал обслуговування підприємств харчування повинен враховувати особливості темпераменту клієнтів, тому що при обслуговуванні кожного з них потрібна зовсім різна тактика. Наприклад, клієнт-холерик дуже швидко реагує на навколишню дійсність, він запальний і різкий, часто сильно обурюється. Тому при його обслуговуванні офіціант повинен виявляти максимум уваги, витримки, швидко реагувати на його прохання. Офіціант повинен постійно бути готовим до зниження підвищеної збудливості в холериків. Для флегматика характерна повільність, і в процесі обслуговування таких людей потрібно взяти ініціативу в свої руки й виявити наполегливість у пропозиції вибору блюд і напоїв.

У різних клієнтів прийняття рішення про придбання послуги відбувається по-своєму: одні приймають рішення самостійно, інші – звертаються до поради персоналу обслуговування. Не варто відверто нав'язувати послугу. У будь-якому разі останнє слово при здійсненні замовлення має належати клієнту. Треба тільки тактовно, з розумінням справи підвести його до ухвалення позитивного рішення. Закінчуючи обслуговування, потрібно подякувати клієнту за те, що він скористався послугами саме цього підприємства, і висловити надію, що надалі його відвідування будуть постійними.

Якісна професійно-практична підготовка студентів вищих навчальних закладів є складовою навчального плану, необхідною передумовою працевлаштування випускників і спрямована на їх захист від безробіття. Висока конкуренція на ринку праці змушує вищі навчальні заклади розробляти нові механізми співпраці з галузевими підприємствами для підвищення ефективності навчання. Знання є необхідним, але недостатнім результатом навчання на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки не забезпечує готовності студента до самостійної діяльності. Уміння – це здатність оперувати знаннями при вирішенні професійних завдань. У зв'язку із цим метою освітніх закладів є не стільки підготовка кадрів з ґрунтовними знаннями, скільки глибоко мотивованих спеціалістів з розвиненими професійними навичками, готових до виконання розумових чи фізичних дій відповідно до фаху, творчих особистостей, здатних аналізувати соціально-економічні зміни в суспільстві та розробляти перспективні програми розвитку як окремо взятого підприємства так і галузі чи держави.

Практична підготовка завжди була невід'ємною частиною навчального процесу в закладах туристичного профілю, її значення підсилюється

специфікою дисциплін, які мають чітко окреслений прикладний характер, і опанування яких формується на основі предметно-практичної діяльності. Практика майбутніх працівників сфери обслуговування забезпечує розширення сфери пізнання студентів завдяки спостереженню за здійсненням операцій працівником підприємства, його активність, діяльність, у процесі якої на основі знань розвиваються фахові вміння та навички, відбувається професійне становлення майбутнього спеціаліста.

Пошук шляхів організації якісної практичної підготовки спеціалістів туристичної галузі здійснюють вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема В. К. Федорченко наголошує, що практичне навчання студентів у реальному середовищі індустрії гостинності шляхом оволодіння професійно значущими знаннями, формування вмінь і навичок – це основний напрям удосконалення професійної майстерності. Навчальна й виробнича практика дає змогу ознайомити студентів з роботою підприємств та установ, з її організацією, управлінням, плануванням. Завдяки цьому практиканти одержують інформацію про зміст та особливості майбутньої професійної діяльності, вивчають регіональні особливості туризму й готельно-ресторанної справи.

Аналізуючи роль практики в процесі підготовки фахівця, Л. І. Поважна вказує на її значення в розвитку навичок організаторської, управлінської діяльності, у прийнятті професійних рішень з урахуванням їх соціально-економічних і психологічних наслідків та застосуванні прогресивного досвіду в майбутній діяльності. На сьогодні в педагогіці України частково розроблені теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери обслуговування, проаналізовано систему підготовки кадрів окремих зарубіжних країн, досліджено педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх менеджерів туристичної сфери та процес формування їх професійної готовності засобами навчально-виробничої практики. Однак при порівнянні багатогранності досліджень цього питання в педагогічній, медичній та економічній освіті України відзначено обмеженість спектра її вивчення в педагогіці туризму. Натомість окремі навчальні заклади індустріальних країн світу демонструють різноманітність підходів до організації виробничої практики, що забезпечує можливість вивчення й запозичення їхнього досвіду вітчизняними науковцями та практиками.

Багато засобів забезпечують умови для проведення навчальної практики, подальшого закріплення теоретичних знань та ознайомлення студентів зі специфікою майбутньої спеціальності, формування первинних професійних умінь і навичок із загально-професійних і спеціальних дисциплін, проте для розширення компетентності студентів за рахунок опанування ними технологічних операцій основного, обслуговуючого і допоміжного технологічних процесів та організації туристичної діяльності, їхньої адаптації до умов виробництва необхідна продуктивна практика на підприємствах. У зв'язку зі зміною галузі підготовки, формуванням нових галузевих стандартів і якісною навчальною базою, переглянуто та зменшено кількість годин виробничої практики. Істотне скорочення обсягу практичної

підготовки підсилює її значення в навчальному процесі та вимагає налагодження ефективного співробітництва освітян і практиків для повноцінного включення студентів у виробничі відносини певного сегмента туристичної галузі та всебічного використання його потенціалу.

Освітній заклад і надалі є єдиним ініціатором організації виробничої практики, визначає сферу зайнятості студентів, координує їх діяльність на виробництві та оцінює набуті практикантами вміння після її закінчення. Проте, як засвідчує досвід, навіть при налагодженій системі співпраці між підприємством та університетом усе здебільшого зводиться тільки до закріплення студентів на виробництві чи вивчення ними моделей досвіду окремо взятого відділу. Частково це відтворює традиційний підхід до організації й проведення практики – дотримання кількості відведених годин, а не якісне осмислення вивченого матеріалу і його апробацію в реальних умовах, на базі туристичних бюро. Такий спосіб організації практичної підготовки не закладає основи професійної майстерності майбутнього спеціаліста та вимагає докорінної зміни сталих прийомів її проведення.

З метою запобігання відтворенню негативних проявів усталених методів вважаємо за доцільне вказати на типові недоліки в її організації на сучасному етапі:

- декларативний характер договорів вищих навчальних закладів з організаціями;
- закріплення студентів за певними службами підприємства та опанування ними технології діяльності окремо взятого відділу, а не вивчення досвіду роботи в цілому;
- низький рівень набутого студентами досвіду, який ґрунтується на виконанні простих завдань та практичній відсутності намірів працівників галузі структурувати обсяг виконання студентами операцій;
- низький кваліфікаційний рівень задіяного персоналу підприємства для організації якісної практики та відсутність мотивації, перспективи кар'єрного зростання для керівника практики з боку навчального закладу.

Проблемним є питання організації практики за індивідуальним планом через відсутність можливості координації дій студентів та керівника, виявлення міри задоволення студента своїм вибором і оцінки професійної майстерності практиканта в процесі його діяльності. Своєрідне вирішення проблеми організації якісної практичної підготовки демонструють вищі навчальні заклади з туризму США, зокрема Аризонський державний університет (Arizona State University). Навчальною програмою підготовки спеціалістів рекреаційного, паркового менеджменту та туризму передбачено такі різновиди практики, як “Досвід професійного лідерства” (Professional Leadership Experience) в обсязі 200 годин, успішне завершення якої при виконанні різних видів робіт забезпечує допуск до переддипломної практики (Senior Internship) в останньому семестрі тривалістю 12–14 тижнів. Переддипломна практика відіграє особливу роль у навчальному процесі, вона виступає кульмінаційним елементом академічної підготовки

студентів і проводиться з метою вдосконалення й узагальнення їхніх умінь та навичок на базі туристичних підприємств. При ВНЗ створено агенцію (Senior Internship Agency), яка на платній основі здійснює підбір об'єктів практики для кожного студента індивідуально відповідно до його запитів, диференційовано планує її, виступає посередником при підписанні договору між студентом і туристичними організаціями, чітко обумовлює термін, вид та обсяг робіт, призначає керівника. Працівники агенції координують дії практикантів на початковому етапі стажування та забезпечують поточний контроль за їхньою діяльністю на виробництві, а підсумковий контроль проводять спільно з наставниками.

Однією з передумов відповідності кваліфікації фахівців сфери обслуговування суспільним потребам є організація якісної практичної підготовки вищими навчальними закладами за підтримки місцевих органів влади, спеціалістів туристичної сфери та громадських, спортивних і екологічних організацій.

Висновки. Нами доведено, що вищий навчальний заклад є стартовою ланкою у структурі підготовки спеціалістів готельно-ресторанної справи та працівників сфери обслуговування в цілому. Наявність різноманітних видів практики, що передбачені навчальним планом, дає змогу студенту комплексно оволодіти функціональними навичками, які йому знадобляться в процесі його практичної діяльності. Проте, плани є недостатньо досконалими, і в студентів є проблема психологічної неготовності до практичної діяльності на підприємстві.

Список використаної літератури

1. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2005. – 512 с.
2. Педагогіка туризму / В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова / під ред. В. К. Федорченко. – Київ : Слово, 2004. – 296 с.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.scrd.asu.edu>.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wdwcollegeprogram.com>.
5. Solnet D., Robinson R., Cooper C. An industry partnerships approach to tourism education / D. Solnet, R. Robinson, C. Cooper // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2006. – Vol. 6. – № 1. – P. 66–70.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2015.

Бабешко М. С. Высшее учебное заведение как основа педагогической подготовки будущих специалистов гостинично-ресторанного дела.

В статье уточнено понятие высшего учебного заведения, определена его роль в структуре подготовки будущих специалистов гостинично-ресторанного дела. Раскрыта проблематика подготовки вышеуказанных специалистов к практической деятельности.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, гостинично-ресторанное дело, практическая деятельность, педагогика, педагогическая подготовка.*

Babeshko M. Higher Education Institution as a Basis for Pedagogical Training of Future Specialists in Hotel and Restaurant Business

The article clarified the concept of the university, its role in the structure of training of future specialists in hotel and restaurant business. Also disclosed above problems of training specialists to practice.

Higher education – education, educational and scientific institution, founded and operates under the law of education is one of four certification levels, sells under the license educational and professional programs of higher education for certain educational and educational levels, provides training, education and training of persons according to their vocation, interests, abilities and regulatory requirements in higher education and conducts scientific and scientific-technical activities. Within the higher education institution trains specialists of different levels. Types specialties can be allocated to humanitarian to technical.

One of the prerequisites for compliance training of specialists in the social service needs of an organization of practical training quality universities with the support of local authorities, tourist sector professionals and public, sports and environmental organizations.

We proved that the higher education institution is the Homepage link in the structure of specialist training hotel and restaurant business and service workers in general. The presence of various practices prescribed curriculum allows students to master the complex functional skills that he will need in the course of his practice. However, the plans have not been adequate, and students have no problem psychological readiness for practical work in the company.

Key words: *higher school, hotel and restaurant business, practical work, pedagogy, pedagogical training.*

УДК 378:371.134:796.5

Л. В. БЕЗКОРОВАЙНА

Запорізький національний університет

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано український і закордонний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, обґрунтовано необхідність і доцільність вивчення обраної проблеми на сучасному етапі розвитку України. З'ясовано сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України, визначено перспективні напрями й авторські пропозиції вирішення питань сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

Ключові слова: професійна підготовка, туризмознавство, майбутній фахівець з туризмознавства.

Сучасна підготовка фахівця нового типу вимагає створення та оптимізації умов, необхідних для ефективного формування певного рівня професійних й особистісних компетенцій студентів у фаховій підготовці.

Окремі аспекти питань туризмознавства висвітлено в працях українських фахівців, а саме: формування стратегії розвитку підприємств готельного господарства (М. Г. Бойко); теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації (Л. В. Кнодель); економіко-географічні проблеми туризму та його ефективність (питання теорії, методики і практики) (М. П. Крачило); туризмологія: процес формування теорії туризму (О. А. Кручек); освіта в туризмі (Л. Г. Лук'янова); геопросторова організація туристичного процесу (О. О. Любіцева); готельний бізнес: теорія та практика (М. П. Мальська); конституційно-правові основи туризму в Україні (Н. А. Опанащук); теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинутих країнах світу (Л. В. Сакун).

Дослідженню проблем туризмознавства приділено увагу в працях зарубіжних вчених, зокрема висвітлені такі питання: туризм та гостинність (К. Д. Аннарауд, Д. Р. Уокер); розвиток туризму в межах транскордонних територій Італії на прикладі євро регіону "Тироль-Трентіно" (М. М. Громаченко); туризмознавство та екскурсознавство в Росії (Г. П. Долженко); управління та страхування в туризмі (І. В. Зорін, Т. П. Каверіна, Т. К. Сергеева); можливості застосування швейцарської моделі розвитку туризму на Північному Кавказі (К. В. Кушнір); структура туристичного ринку (Х. Монтанер Монтехано); регіональне управління конкурентоспроможністю туристичних послуг: методологія і практика (І. Ю. Швець).

Разом із тим, теоретичний аналіз наукових праць [1; 2; 3; 4; 5] свідчить, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства

навства у вищих навчальних закладах ще не була предметом спеціального дослідження.

Метою статті є аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України.

Основні завдання дослідження:

1. Вивчити український і зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства та обґрунтувати необхідність вивчення обраної проблеми на сучасному етапі розвитку України.

2. З'ясувати сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України.

З метою з'ясування сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства нами було проведено анкетування студентів і викладачів вищих навчальних закладів України за розробленими автором анкетами: Запорізького національного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди”, Класичного приватного університету, Запорізького національного технічного університету, Національного університету фізичного виховання та спорту України.

Також опитування охоплювало фахівців підприємств та організацій туристичної галузі, а саме: фахівців туроператору “Веста Тревел”, готелю “Театральний” (ТОВ “Таврійська інвестиційна група”) та “Шератон”, туристичного агентства “ТА Магеллан”.

Проаналізуємо дані анкетування студентів.

Результати відповідей студентів на запитання “Чи володієте Ви знаннями щодо законодавства України про туризм?” показали, що володіють такими знаннями 20,68% студентів, не володіють – 8,82%, частково – 68,22%, вагались відповісти – 2,28% студентів. Тож, переважна більшість опитаних студентів лише частково володіють знаннями щодо законодавства України про туризм.

На запитання “Чи володієте Ви знаннями щодо міжнародних договорів і угод з туризму, в яких бере участь Україна?” результати відповідей студентів були такими: володіють цими знаннями 12,88% студентів, не володіють – 23,66%, частково 51,51%, вагались відповісти – 11,95% студентів. Тож переважна більшість опитаних студентів лише частково володіють знаннями щодо міжнародних договорів й угод з туризму, в яких бере участь Україна.

Результати відповідей студентів на запитання “Чи володієте Ви знаннями щодо історичних, природних, культурних пам'яток України та країн світу?” показали, що володіють такими знаннями 61,06% студентів, не володіють – 1,57%, частково – 24,85%, вагалися відповісти – 1,60% студентів (рис. 1.1).

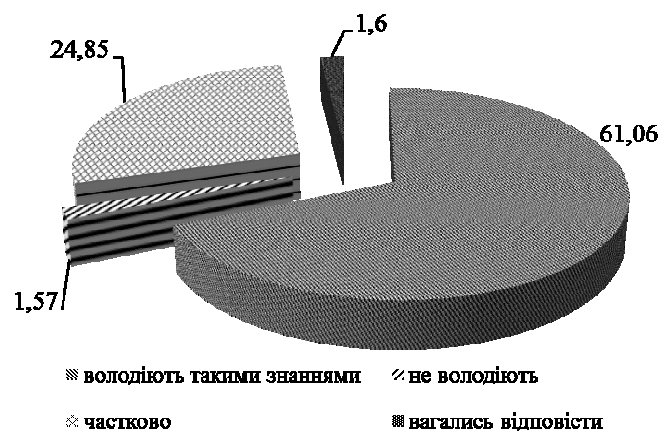


Рис. 1.1. Розподіл опитаних студентів щодо запитання “Чи володієте Ви знаннями щодо історичних, природних, культурних пам’яток України та країн світу?”, %.

Водночас результати відповідей студентів на запитання “Чи володієте Ви знаннями з традицій, географії та клімату зарубіжних країн?” показали, що володіють такими знаннями 43,28% студентів, не володіють – 1,79%, переважна більшість, а саме: 53,64% – лише частково володіють цими знаннями, вагалась відповісти – 1,29% студентів (рис. 1.2).

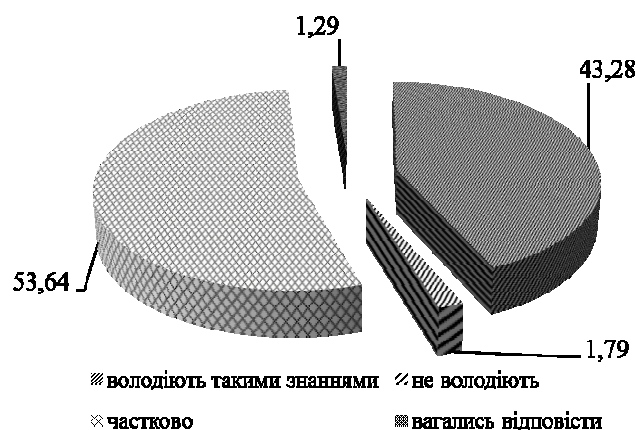


Рис. 1.2. Розподіл опитаних студентів щодо запитання “Чи володієте Ви знаннями з традицій, географії та клімату зарубіжних країн?”, %

На запитання “Чи володієте Ви знаннями з систем класифікацій та схем роботи з готелями, санаторіями?” відповіді були такими: володіють цими знаннями 34,68% студентів, не володіють – 13,12%, частково – 48,41%, вагалась відповісти – 3,80% студентів. На жаль, значна кількість студентів лише частково володіють знаннями з систем класифікацій та схем роботи з готелями, санаторіями.

На схвалення заслуговують результати відповідей студентів на запитання “Чи володієте Ви знаннями об’єктів громадського харчування, розваг, оздоровчих та спортивних установ?”, а саме: володіють цими знаннями 53,97% студентів, не володіють – 3,98%, частково – 37,52%, вагалась відповісти – 4,53% студентів. Також позитивними були результати відпо-

відей студентів на запитання “Чи володієте Ви знаннями видів транспортних засобів та варіанти можливих транспортних сполучень з зарубіжними країнами?": володіють цими знаннями 55,15% студентів, не володіють – 6,64%, частково – 34,59%, вагалися відповісти – 3,62% студентів.

Водночас слід відмітити результати відповідей студентів на запитання “Чи володієте Ви знаннями щодо роботи консульсько-візових служб в Україні?”, а саме: володіють цими знаннями лише 17,72% студентів, не володіють – 30,06%, переважна більшість частково володіють цими знаннями – 45,27%, вагалися відповісти – 6,95% студентів, що показує негативний стан сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України.

Крім того, результати відповідей студентів на запитання “Чи володієте Ви знаннями з валютного і митного контролю?” показали, що: володіють цими знаннями 22,51% студентів, не володіють – 20,89%, частково – 52,18%, вагалися відповісти – 4,42% студентів. На жаль, переважна кількість студентів лише частково володіють означеними знаннями.

На запитання “Чи вмієте Ви працювати з туристськими електронними довідниками-каталогами й довідковою інформацією?” відповіді були такими: володіють цими знаннями 38,06% студентів, не володіють – 20,61%, частково – 32,48%, вагалися відповісти – 8,85% студентів.

Водночас, на превеликий жаль, результати відповідей студентів на запитання “Чи володієте Ви знаннями щодо кон’юнктури туристського ринку?” показали, що володіють цими знаннями лише 15,77% студентів, не володіють – 30,14%, частково – переважна більшість, а саме 44,00% студентів, вагалися відповісти – 10,05% студентів.

Важливими для нашого дослідження є також результати відповідей студентів на запитання “Чи володієте Ви знаннями з встановлення ділових контактів й тактики проведення переговорів?”, які показали такі відповіді: володіють цими знаннями лише 27,59% студентів, не володіють – 24,55%, частково володіють – переважна більшість студентів, а саме: 41,80%, вагалися відповісти – 6,05% студентів. Проте, як свідчить теоретичний аналіз, результати опитування викладачів і фахівців туристичної галузі, а також власний досвід з обраної проблеми дослідження, володіння знаннями зі встановлення ділових контактів і тактики проведення переговорів є важливою складовою готовності майбутніх фахівців з туризмознавства для здійснення ефективної професійної діяльності.

Отже, анкетування студентів обраних нами вищих навчальних закладів України безумовно підтверджує недостатній рівень готовності майбутніх фахівців з туризмознавства до професійної діяльності та своєчасність проведення нашого дослідження.

Висновки. Таким чином, аналіз здійсненого нами сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства підтвердив гіпотезу, що рівень зазначеного процесу у вищих навчальних закладах України є недостатнім та потребує глибокого вивчення, вдосконалення та оптимізації. Тож, дослідження обраної нами проблеми є актуальним і доцільним на сьогодні.

Перспективи подальших досліджень вбачаються нами у вивченні інших напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

Список використаної літератури

1. Долженко Г. П. Туризмведение : монография. Выпуск первый / Г. П. Долженко, О. В. Ивлиева. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2014. – 168 с.
2. Зорин И. В. Туризм как вид деятельности [Электронный ресурс] / И. В. Зорин, Т. П. Каверина, В. А. Квартальнов. – Режим доступа: http://tourlib.net/books_tourism/zorin08.htm.
3. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах всесвітньої туристської організації : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. – Тернопіль, 2007. – 41 с.
4. Кручек О. А. Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки. – 2011. – Вип. 11. – С. 112–126.
5. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира : монография / Л. В. Сакун ; Межрегиональная академия управления персоналом. – Киев : МАУП, 2004. – 398 с.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2015.

Бескоровайна Л. В. Анализ современного состояния профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмведению в высших учебных заведениях Украины

В статтє проанализирован украинский и зарубежный опыт профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмведению, обоснована необходимость и целесообразность изучения избранной проблемы на современном этапе развития Украины. Выяснено современное состояние профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмведению в высших учебных заведениях Украины, определены перспективные направления и авторские предложения решения вопросов современной профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмведению.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, туризмведение, будущий специалист по туризмведению.

Beskorovaynaya L. An Analysis of the Current State of Professional Training of Future Masters in Tourism Studies in Higher Educational Institutions of Ukraine

Analyzed domestic and foreign experience of professional training of future masters in tourism studies, the necessity and feasibility study of selected issues on the current stage of development of Ukraine. Found the current state of professional training of future masters in tourism studies in higher educational institutions of Ukraine. The author analyzed the problem of professional training of future masters in tourism studies in pedagogical theory. The necessity and feasibility study of the subject at the present stage of development of Ukrainian society. The author revealed promising areas and offered their own proposals to address specific issues related to advanced professional training of future masters in tourism studies.

Analyzed the problem of professional training of future masters in tourism studies in educational theory. The necessity and appropriateness of the chosen research problems at the present stage of development of the Ukrainian society.

Theoretical analysis showed that professional training of future masters in tourism studies is one of the issues of vocational education and discussed in the scientific literature. On the basis of analysis and our own experience we have found that streamline the designated training possible conditions for a thorough investigation of the structure of future professional training of future masters in tourism studies; detailed analysis of their professional functions; determine the skills and abilities necessary for successful implementation of future careers and to achieve the best balance between theoretical and practical training of future masters in tourism studies in higher education.

Revealed promising areas and invited the author's vision tackle specific issues related to the modern professional training of future masters in tourism studies.

Key words: "professional training", "tourism", "future masters in tourism studies".

УДК 796.071.4:38.9

С. М. БУЛАХ

кандидат юридичних наук, доцент
Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ
ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО
ТА ДРУГОГО КУРСІВ, ЯКІ СИСТЕМАТИЧНО ЗАЙМАЮТЬСЯ
АТЛЕТИЧНОЮ ГІМНАСТИКОЮ**

У статті подано результати розробки й вивчення ефективності програми тренувань студентів першого та другого курсів, які систематично займаються атлетичною гімнастикою. На підставі отриманих даних зазначено стверджувати, що розроблена програма дає змогу домогтися збільшення обсягу грудної клітини та м'язової маси атлетів і є більш ефективною порівняно з існуючими програмами, спрямованими на збільшення об'єму грудної клітини.

Ключові слова: атлетична гімнастика, об'єм грудної клітини, життєва ємкість легень, програма тренування, життєвий показник.

Атлетична гімнастика викликає все більший інтерес у молоді, тому що дає змогу максимально компенсувати “руховий голод”, зняти стрес, зміцнити серцево-судинну систему, підвищити імунітет, впоратися з багатьма хворобами та дефектами фізичного розвитку людини. За допомогою вправ атлетичної гімнастики відбувається розвиток м'язової системи, благотворно діє на серцево-судинну, дихальну, імунну й інші життєвоважливі системи. Збільшує міцність кісток і зв'язок. Крім того, заняття атлетичною гімнастикою можна порівняти з роботою скульптора, який працює над створенням зовнішнього вигляду людини [6].

За допомогою спеціально розроблених тренувальних комплексів вправ у процесі занять учнів старших класів атлетичною гімнастикою існує реальна можливість збільшувати об'єм грудної клітини атлетів [4].

У зв'язку із цим, **метою статті** стала розробка та вивчення ефективності програми тренувань студентів першого та другого курсів, які систематично займаються атлетичною гімнастикою, спрямованої на збільшення об'єму грудної клітини.

Для досягнення поставленої мети нами були сформульовані такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати дані спеціальної науково-методичної літератури з проблеми організаційно-методичних основ побудови тренувальних занять з атлетичної гімнастики.

2. Розробити експериментальну програму, спрямовану на збільшення об'єму грудної клітини студентів першого та другого курсів, які займаються атлетичною гімнастикою.

3. Визначити в процесі проведення педагогічного експерименту ефективність розробленої програми, призначеної для збільшення об'єму груд-

ної клітини студентів першого та другого курсів, які займаються атлетичною гімнастикою.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: аналіз спеціальної науково-методичної літератури, педагогічний експеримент, методи антропометричних вимірювань, методи математичної статистики.

Дослідження проводилося на базі Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ. У дослідженні взяло участь 20 юнаків студентів першого та другого курсів, які систематично займаються атлетичною гімнастикою, з числа яких були сформовані методом поділу рівних пар експериментальна й контрольна групи, чисельністю десять осіб кожна. Учасниками експериментальної групи було запропоновано авторську програму, за якою група займалася два рази на тиждень на початку тренування, при триразових заняттях у тиждень. Контрольна група проводила звичайні триразові тренування за загальноприйнятою програмою.

Для визначення ефективності авторської програми, спрямованої на збільшення об'єму грудної клітини у студентів першого та другого курсів, нами на початку та наприкінці дослідження визначено такі показники: маса тіла (кг), об'єм грудної клітини (см), життєва ємкість легенів (ЖЄЛ) (л), життєвий показник (мл/кг)

Масу тіла визначали за допомогою медичних ваг із точністю до 50 г. Об'єм грудної клітини визначали з використанням сантиметрової стрічки з точністю до 0,5 см. Життєва ємкість легенів визначалася за допомогою спірометрії. Крім того, розрахований життєвий показник (ЖПЄЛ) ємності легенів за формулою:

$$\text{ЖПЄЛ} = \frac{\text{ЖЄЛ (мл)}}{\text{Маса тіла (кг)}}$$

У зв'язку з актуальністю питання про збільшення обсягу грудної клітини студентів першого та другого курсів, які займаються атлетичною гімнастикою, і не достатньо високою ефективністю існуючих програм, проведено певну роботу в цьому напрямі.

За результатами аналізу існуючих програм, що стимулюють збільшення обсягу грудної клітини, розроблено експериментальну програму, яка, на наш погляд, приносить досить відчутні результати, порівняно з існуючими програмами. Відповідно до поданої програми, атлети виконують присідання зі штангою на плечах, пуловер з гантеллю і розведення гантелей лежачи на лаві. Всі вправи виконують у середньому темпі з повною амплітудою руху, що сприяє збільшенню гнучкості і рухливості в плечових суглобах і хребетному стовпі.

Присідання зі штангою на плечах як база вправа, задіють у певною мірою всі скелетні м'язи, що вимагає великої кількості кисню. Пуловер виконують лежачи впоперек горизонтальної лави, що забезпечує найкращу розтяжку грудних і опрацювання зубчастих м'язів для стимуляції глибоко-

го дихання і, разом з тим, для збільшення рухливості в області грудних хребців і формування правильної статури. Розведення гантелей лежачи виконують на горизонтальній або похилій лаві, відмінно опрацьовують грудні м'язи, стимулюють глибоке дихання й збільшують рухливість грудинно-реберних суглобів.

На початковому етапі рекомендують виконувати присідання й пуловер у суперсеті. В міру зростання тренуваності в програму включають розведення, і всі три вправи виконують у трисетах.

Присідання: В. п. (вихідне положення) – стоячи зі штангою на плечах; глибокий вдих – 5 присідань – повний видих; глибокий вдих – 4 присідання – повний видих; глибокий вдих – 4 присідання – повний видих; глибокий вдих – 3 присідання – повний видих; глибокий вдих – 3 присідання – повний видих; глибокий вдих – 3 присідання – повний видих; глибокий вдих – 2 присідання – повний видих; глибокий вдих – 2 присідання – повний видих; глибокий вдих – 2 присідання – повний видих; глибокий вдих – 1 присідання – повний видих; глибокий вдих – 1 присідання – повний видих; глибокий вдих – 1 присідання – повний видих; глибокий вдих – 1 присідання – повний видих; глибокий вдих – 1 присідання – повний видих.

Пуловер. Чергування глибоких вдихів і видихів відбувається після кожного повторення при вертикальному положенні рук. За кожним підходом виконують по 35 повторень. Через 5–7 тренувальних занять, коли організм адаптується до цього виду навантаження, пропонується ускладнити програму за рахунок зміни частоти дихання.

Присідання: В. п. – стоячи зі штангою на плечах; глибокий вдих – 6 присідань – повний видих; глибокий вдих – 5 присідань – повний видих; глибокий вдих – 5 присідань – повний видих; глибокий вдих – 4 присідання – повний видих; глибокий вдих – 4 присідання – повний видих; глибокий вдих – 4 присідання – повний видих.

Пуловер і розведення. Повний видих і глибокий вдих виконують після кожного другого повторення. Кількість повторень у підході – 30. Час відпочинку між трисетами – не більше 3 хвилин. У процесі виконання трисетів частота дихання штучно скорочена, кисневий борг покривається дуже незначно, що призводить до збільшення глибини дихання. Як наслідок, активізуються дихальні м'язи.

У процесі тренування не збільшувалося число підходів більше шести.

Вага обтяження не повинна заважати здійсненню глибокого вдиху й повній амплітуді руху.

Уайдер Д., описуючи свою методику тренування, прогнозує, що істотний результат з'явиться не раніше, ніж через півроку важкої роботи [5]. Він також наводить приклад, коли юнаки, взявшись за особливі тренування, які сприяють збільшенню обсягу грудної клітини, збільшували об'єм грудної клітини на 10–15 см. Кращі ж результати у збільшенні обсягу грудної клітини серед юнаків, які займалися за експериментальною програмою й досягнули за п'ять місяців занять 8–9 см.

На першому етапі дослідження нами було встановлено (таблиця), що за усіма визначеними показниками достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групами зафіксовано не було. Середній показник маси тіла на початку дослідження в контрольній та експериментальній групах становив $77,7 \pm 2,26$ кг та $77,96 \pm 1,9$ кг відповідно, об'єм грудної клітини – $96,5 \pm 1,02$ см та $96,5 \pm 1,02$ см відповідно, життєва ємкість легенів – $4,4 \pm 0,14$ л та $4,47 \pm 1,16$ л відповідно, життєвий показник – $56,63 \pm 1,46$ мл/кг та $7,34 \pm 1,62$ мл/кг відповідно.

Таблиця

**Порівняння антропометричних показників спортсменів
контрольної та експериментальної груп до та після експерименту**

Показник	Етапи дослідження	Контрольна група	Експериментальна група
Маса тіла (кг)	Початок дослідження	$77,7 \pm 2,26$	$77,96 \pm 1,9$
	Кінець дослідження	$78,5 \pm 2,28$	$79,74 \pm 2,1$
	Приріст, %	1,02	4,62
Об'єм грудної клітини, (см)	Початок дослідження	$96,5 \pm 1,02$	$96,5 \pm 1,02$
	Кінець дослідження	$98,00 \pm 1,13$	$103 \pm 1,2^*$
	Приріст, %	1,53	7,28
ЖЄЛ, (л)	Початок дослідження	$4,4 \pm 0,14$	$4,47 \pm 1,16$
	Кінець дослідження	$4,4 \pm 0,14$	$5,18 \pm 0,16^{**}$
	Приріст, %	4,35	13,71
Життєвий показник, (мл/кг)	Початок дослідження	$56,63 \pm 1,46$	$57,34 \pm 1,62$
	Кінець дослідження	$58,60 \pm 1,54$	$63,37 \pm 1,83^*$
	Приріст, %	3,36	9,52

* – різниця достовірна ($P > 0,05$) відносно значення, зареєстрованого в контрольній групі;

** – різниця достовірна ($P < 0,01$) відносно значення, зареєстрованого у контрольній групі

Наприкінці дослідження нами були відзначено зміни всіх досліджуваних показників у контрольній та експериментальній групах (таблиця). Так, приріст маси тіла в контрольній групі становив 1,02%, а в експериментальній групі – 4,62% (достовірної відмінності не виявлено).

Об'єм грудної клітини в контрольній групі збільшився в середньому на 1,53%, а в експериментальній групі – на 7,28% (відмінність достовірна при $p > 0,05$). Разом із цим, у контрольній та експериментальній групах відзначено приріст життєвої ємкості легенів на 4,35% та 13,71% відповідно (відмінність достовірна при $p < 0,01$). Слід відзначити й приріст життєвого

показника, який у контрольній групі становив 3,36% проти 9,52% у експериментальній групі.

У контрольній групі після проведеного експерименту середній приріст обсягу грудної клітини становив 1,8 см при нульовому прирості ЖЄЛ. Це говорить про те, що приріст обсягу грудної клітини відбувався головним чином за рахунок набору м'язової маси, середній показник якої становив 0,7 кг. Отже, експериментальна програма дає досить високий пластичний ефект збільшення обсягу грудної клітини саме за рахунок її розширення, про що свідчить приріст ЖЄЛ.

Відзначимо, що протягом дослідження ніяких небажаних явищ у стані здоров'я обстежених юніорів не спостерігалось. Відзначалося гарне самопочуття протягом часу проведення експерименту. Таким чином, запропонована нами програма дає змогу домогтися як збільшення обсягу грудної клітини, так і набору м'язової маси.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дало змогу встановити, що розроблена авторська програма має основні відмінності від існуючих програм, що стимулюють збільшення обсягу грудної клітини: робота виконується при тривалій затримці дихання в стані напруження; кількість повторень кожної окремої вправи збільшена; вправи виконують в трисетах. Запропонована програма тренувань дає перевагу перед існуючими методами: по-перше, спостерігається більш яскраво виражений пластичний ефект; по-друге, за більш короткий термін підвищується рівень тренуваності за рахунок більш швидкого підвищення анаеробної й аеробної продуктивності організму, що дає можливість використовувати програму не тільки в атлетичній гімнастиці, а й у інших видах спорту. На підставі даних, отриманих у результаті проведеного дослідження, можна стверджувати, що розроблена програма дає змогу домогтися збільшення обсягу грудної клітини та м'язової маси атлетів і є більш ефективною в порівнянні з існуючими програмами, спрямованими на збільшення об'єму грудної клітини.

Список використаної літератури

1. Виноградов Г. П. Динамика силовой выносливости у студентов, занимающихся пауэрлифтингом / Г. П. Виноградов, П. В. Перов // Физическая культура и здоровье студентов вузов : матер. Междунар. межвуз. науч.-практ. конфер. СПб ГУП. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 78–80.
2. Гузь С. М. Влияние занятий атлетической гимнастикой на скоростно-силовые, силовые способности и функциональные показатели школьников 12–17 лет / С. М. Гузь, Ш. З. Хуббиев // Ученые записки университетам. П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 10. – С. 32–37.
3. Гузь С. М. Педагогическая оценка специальной физической подготовки атлетов (12–18 лет) в силовом троеборье / С. М. Гузь // Ученые записки университета им П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 3. – С. 13–17.
4. Люташин Ю. И. Методика комплексного развития силовых способностей студентов вузов средствами атлетической гимнастики : дис ... канд. педагог. наук : 13.00.04 / Люташин Юрий Иванович ; Волгогр. гос. акад. физ. культуры. – Волгоград, 2010. – 169 с.
5. Уайдер Д. Бодибилдинг. Фундаментальный курс / Джо Уайдер. – Москва, 2005. – 632 с.

6. Butts N. K. Effects of a 12-week weight training program on the body composition of women over 30 years of age / N. K. Butts, S. Price // Journal of Strength and Conditioning Research 8(4). – 1994. – P. 265–269.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2015.

Булах С. М. Организационно-педагогические особенности построения тренировочного процесса студентов первого и второго курсов, которые систематически занимаются атлетической гимнастикой

В статье изложены результаты разработки и изучения эффективности программы тренировок студентов первого и второго курсов, которые систематически занимаются атлетической гимнастикой. На основании полученных данных можно утверждать, что разработанная программа позволяет добиться увеличения объема грудной клетки и мышечной массы атлетов и является более эффективной по сравнению с существующими программами, направленными на увеличение объема грудной клетки.

Ключевые слова: атлетическая гимнастика, объем грудной клетки, жизненная емкость легких, программа тренировки, жизненный показатель.

Bulah S. Organizational and Pedagogical Features of the Training Process of Students of First and Second Courses, which are Regularly Engaged in Athletic Gymnastics

The article presents the results of developing and studying the effectiveness of the program of training boys 17–18 years, regularly engaged in athletic exercises, directed on the increase of volume of the chest. To determine the effectiveness of the author's program aimed at increasing the volume of the chest in boys, us in the beginning and at the end of the study were determined the following parameters: body weight, volume of the chest, lung capacity, vital indicator. The study involved 20 boys 17–18 years, regularly engaged in athletic exercises, among which were formed by the method of separation equal pairs of experimental and control groups, numbering ten persons each. Participants in the experimental group were asked to engage in the author's program, which groups and was performed twice a week in the beginning of the training, three sessions per week. In accordance with the presented program, athletes performed squats with a barbell on the shoulders, pullover with a dumbbell and breeding dumbbells lying on the bench. All exercises are performed in medium tempo with a full range of motion, increases flexibility and mobility in the shoulder joints and the spinal column. The control group had the usual three workouts on the conventional program. The proposed training program gives an advantage over existing methods: first, there is a more pronounced plastic effect; secondly, for a shorter period increases the level of fitness due to a more rapid increase anaerobic and aerobic productivity of an organism that allows you to use the program not only in athletic gymnastics, but also in other sports.

Key words: body-building, chest, lung capacity, workout program, life value.

Т. А. ВОСКОБОЙНИКстарший викладач
Класичний приватний університет**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті проаналізовано проблему формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах європейської інтеграції.

Ключові слова: професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, викладач, знання.

У чинному Законі України “Про вищу освіту” зазначено, що “посади педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть займати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку”. Іншими словами, оволодівши професійно-педагогічною компетентністю, викладач ВНЗ має можливість свідомо, з науковим обґрунтуванням, організувати та керувати педагогічним процесом, вибирати форми й методи кожного заняття, проектувати навчальний процес, визначати та застосовувати відповідні педагогічні технології.

Таким чином, для системи вищої освіти України назріла необхідність вивчення проблеми компетентнісного підходу в системі професійно-педагогічної освіти, визначення й дослідження компонентів системи педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу [1].

Освіта, яка базується на визначенні та обґрунтуванні компетентнісного підходу, компетентностей і компетенції особистості, набула актуальності практично в усіх розвинених країнах Європи та світу. Так, наприклад, проблеми формування професійної компетентності фахівців досліджували В. Адольф, А. Глузман, А. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, Є. Климов, А. Реан, О. Шиян; розвиток професійно важливих якостей для фахівця – Ю. Бабанський, В. Безпалько, І. Бех, І. Зязюн, О. Маркова, В. Маслов, Л. Мітіна, Н. Ничкало, Дж. Дорівнює, А. Хуторський; структуру та зміст професійно-педагогічної компетентності викладача – Т. Іванов, Л. Карпова, В. Лозова, Т. Мельниченко; закономірності формування та практичне застосування професійно-педагогічних умінь – В. Бондар, І. Бех, Н. Кічук, М. Поташкін; фактори підвищення професіоналізму педагогічних кадрів – А. Деркач, Е. Зеєр, Н. Кухарев, В. Панчук.

Крім того, у системі вищої освіти України, з одного боку, залишаються невирішеними проблеми й розробки порівняльних критеріїв і методологій, що дає змогу здійснити компетентнісний підхід, а з іншого – недостатньо вирішеним є питання дослідження компетентнісного підходу щодо визначення професійно-педагогічної компетентності педагогічних кадрів вищих навчальних закладів [1].

Мета статті – уточнити визначення поняття професійно-педагогічної компетентності викладачів ВНЗ. Цієї мети можна досягти вирішенням таких завдань:

– аналіз педагогічної, психологічної наукової й методичної літератури та довідкових джерел на предмет визначення понять: компетентність, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність;

– виділення з проаналізованих визначень приватного й загального.

Згідно з Європейською системою кваліфікацій сучасному викладачеві ВНЗ, крім знань у певній предметній області, необхідно:

– використовувати спеціальні знання для критичного аналізу, оцінювання та синтезу нових складних ідей, які перебувають на передовому рубежі цієї сфери, розширювати або переосмислювати існуюче знання й професійну практику в межах конкретної сфери;

– вміти досліджувати, розробляти, реалізовувати й адаптувати проекти, що приводять до отримання нових знань і нових рішень;

– демонструвати значні лідерські якості, інноваційність і самостійність у трудовій та навчальній діяльності в нових контекстах, що потребують вирішення проблем, пов'язаних з безліччю взаємопов'язаних факторів;

– авторитетно спілкуватися в межах критичного діалогу з рівними за статусом фахівцями;

– вивчати й розмірковувати про соціальні норми, відносини й бути лідером;

– критично аналізувати, оцінювати та синтезувати нові й складні ідеї, приймати стратегічні рішення на підставі цих процесів;

– демонструвати досвід операціональної взаємодії зі здатністю прийняття стратегічних рішень у складному оточенні.

Необхідне усвідомлення викладачем ВНЗ необхідності оволодіння цими компетенціями, що перебувають постійне самовдосконалення, тому що саморозвиток приводить до формування професійної компетентності.

Для аналізу професійної компетентності педагога необхідно, насамперед, розкрити зміст основних існуючих визначень ключових категорій компетентності, професійної компетентності й професійно-педагогічної компетентності викладача.

У перекладі з латинської компетентність (*competentis*) означає належний, здібний, відповідний [3].

У довідковій літературі існують різні характеристики категорії “компетентність”, які, хоча і принципово не відрізняються, проте виділяють і підкреслюють різні аспекти цього поняття.

Так, у словниках зазвичай подано такі визначення: “компетентний – знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; володіє компетенцією”; “компетенція – сфера діяльності, значуща для ефективної роботи загалом, у якій індивід повинен виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, гнучкі здібності та професійно важливі якості особистості”.

У педагогічному словнику Г. Коджаспирова і А. Коджаспирова компетентність визначено з позицій особистих можливостей посадової особи та його

кваліфікації (знання, досвід), що дають змогу брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самостійно, завдяки наявності певних знань, навичок; рівень освіченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності.

У цьому словнику також виділено категорію “професійна компетентність учителя” – володіння вчителем необхідною кількістю знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості; сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб та інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки [4].

У свою чергу, В. Краєвський, А. Хуторський підкреслюють, що поняття компетентності ширше від поняття знання, вміння, навички, воно містить їх у собі. Компетентність – це володіння відповідною компетенцією, що включає в себе особистісне ставлення людини до предмета діяльності. Поняття компетентності охоплює не тільки когнітивну і операційно-технологічні складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Воно містить результати навчання (знання та вміння), систему ціннісних орієнтацій, навичок тощо [2].

І. Зимня визначає компетентність як інтелектуально й особистісно зумовлену професійну діяльність людини, яка базується на знаннях [3].

В. Маслов тлумачить компетентність як готовність на професійному рівні займати свою посаду й виконувати професійні обов’язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближено до світових вимог і стандартів. Компетентність є об’єднання такого рівня науки й практики в діяльності конкретної людини, яке дає можливість постійно забезпечувати високий кінцевий результат з мінімальними витратами нервової, фізичної енергії людей, досягати ефективної організації особистої та колективної роботи, що є результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності й безперервного підвищення світоглядного, професійного та загальнокультурного рівня в різноманітних формах [5].

Крім того, відомі міжнародні організації, такі як: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейської співдружності та розвитку, Міжнародний департамент стандартів, також вивчають проблеми, пов’язані з появою компетентісно орієнтованої освіти. Так, для використання компетентності європейські організації пропонують такі визначення:

- Рада Європи: базові вміння; методи навчання; ключові кваліфікації, ключові вміння та навички; ключові подання; опорні знання; здатність приймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс відносин, цінностей, знань і навичок;

- експерти країн ЄС: здатність застосовувати знання та вміння;

- ЮНЕСКО: об’єднання знань, умінь, цінностей і відносин, застосовуваних щодня;

– Департамент технічної освіти та професійної підготовки: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачає взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті, а також у професійних ситуаціях;

– Міжнародний департамент стандартів: здатність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу; включає набір знань, навичок і відносин, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній області певної діяльності. Запропоновано виділити основні поняття: знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Таким чином, на основі сукупності проаналізованих теоретичних підстав визначимо компетентність як здатність ефективно й творчо застосовувати знання, вміння та навички в професійних ситуаціях, а також систему ціннісних відносин і орієнтацій. Поняття компетентності інтегрує когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий компоненти. Компетентність органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності. Іншими словами, оцінити компетентність людини можна тільки за результатами її діяльності щодо тих критеріїв, які визначають їх успішність або неуспішність [7].

З урахуванням аналізу розглянутих теоретичних досліджень уточнимо поняття “професійна компетентність” стосовно фахівців педагогічного профілю.

В. Лозова характеризує компетентність викладача вищого навчального закладу як синтез екологічної, рефлексивної, когнітивної, операційно-технічної, естетичної та інших складових змісту його підготовки й передбачає збільшення знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку, творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення [6].

У свою чергу, В. Стрельников під професійною компетентністю розуміє глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання на практиці [7].

Водночас професійна компетентність викладача зумовлена не тільки базовими знаннями та вміннями, а і його ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, стійкими відносинами з колегами й студентами, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Професійна компетентність передбачає постійне підвищення рівня професіоналізму, пошук можливостей для найбільш повного розкриття себе в професії, самостійність, відповідальність, здатність до інноваційної діяльності.

Педагогічна компетентність викладача не може вичерпуватися лише професійною підготовкою. Вона вимагає високої культури самосвідомості як об'єктивної духовної форми самовизначення особистості, яка спирається на високий рівень соціально-функціональної грамотності. Вона передбачає

розвинену здатність педагога до соціального спілкування, теоретичного мислення, адекватного вибору рішень і дій у конкретних ситуаціях [2].

У свою чергу, В. Козаков пропонує таке визначення: “компетентність викладача – це його актуалізована активна здатність реалізувати всі компоненти загальної діяльності навчання (цілі, мотиви, планування, організація тощо), яка зумовлена його знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами й способами (технологіями) навчання та предмета викладання, а також здібностями й психологічними особистими властивостями (темперамент, риси, спрямованість особистості тощо)” [6, с. 19].

Таким чином, професійну компетентність педагога можна розглядати як багатофакторне явище, що включає в себе систему теоретичних знань і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації, а також інтегративні показники його культури.

Висновки. Аналіз проблеми професійної компетентності викладача показав такі результати:

– по-перше, у сучасній педагогічній та психологічній науковій та методичній літературі, а також у довідкових джерелах відсутнє однозначне визначення досліджуваних категорій: компетентність, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність;

– по-друге, виділивши з розглянутих визначень загальне й приватне, можна констатувати, що професійно-педагогічна компетентність – це, насамперед, рівень умінь і навичок викладача щодо організації та менеджменту педагогічного процесу; професійно-педагогічна компетентність є інтегративним показником мотиваційних, етичних, комунікативних, діагностичних, організаційно-методичних, операційно-технологічних, аналітичних, дослідницьких, рефлексивних професійних якостей педагога, а також професійно-особистісний саморозвиток і емоційно-ціннісне ставлення.

Список використаної літератури

1. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.

2. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров. – Москва ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. – 448 с.

5. Маслов В. І. Принципи менеджменту в установах освіти / В. І. Маслов // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 80.

6. Навчальні інновації та їхній вплив на якість університетської освіти : зб. матер. до наук.-метод. конф. 29 січ. 2003 р. – Київ : КНЕУ, 2003. – 492 с.

7. Стрельников В. Ю. Развитие профессиональной компетентности учителей в учреждениях послыдипломной освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Ю. Стрельников. – Київ, 1995. – 223 с.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2015.

Воскобойник Т. А. Профессиональная компетентность преподавателя высшего учебного заведения

В статье проанализирована проблема формирования профессиональной компетентности преподавателя высшего учебного заведения в условиях европейской интеграции.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, преподаватель, знания.

Voskoboynik T. Professional Competence of Teacher of Higher Educational Establishment

In the article the analyzed problem of forming of professional competence of teacher of higher educational establishment is in the conditions of European integration which acquires the special actuality, as to lift educational-educate process on a high-quality new level it is impossible without the high level of professional readiness those, who directly makes reality of the social order of society.

Thus, for the system of higher education of Ukraine coming to a head necessity of study of problem of kompetentnisiogo approach for the system professionally pedagogical educations, determinations and researches of components of the system of pedagogical competence of teacher of higher educational establishment.

For the analysis of professional competence of teacher, it is necessary, above all things, to expose maintenance of basic existent determinations of key categories of competence, professional competence, and professionally pedagogical to the competence of teacher.

A professional competence foresees the permanent increase of level of professionalism, search of possibilities, for the most complete opening itself in professions, independence, responsibility, ability, to innovative activity.

Thus, the professional competence of teacher can be examined as the multivariable phenomenon which includes for itself the system of theoretical knowledge's and methods of their application in concrete pedagogical situations, valued orientations, and also integrativni indexes of his culture.

Key words: professional competence, professionally pedagogical competence, teacher, knowledge.

УДК 378.22:001.5:37.046

Т. О. ДМИТРЕНКО

доктор педагогічних наук, професор

С. В. КОПИЛОВАкандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ АДАПТИВНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті обґрунтовано концептуальну модель адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи; виявлено ознаки, критерії, показники адаптивних соціально-педагогічних систем; розкрито особливості систем, що володіють якістю адаптивності.

Ключові слова: адаптивна соціально-педагогічна система, концептуальні засади адаптивної соціально-педагогічної системи, професійна підготовка магістрів соціальної роботи, адаптація, адаптивність, особливості адаптивної соціально-педагогічної системи.

Соціально-педагогічна система у процесі функціонування зазнає дії різних факторів. У мінливих, частково невизначених умовах результативність педагогічного процесу може бути забезпечена в адаптивних соціально-педагогічних системах. Основна суперечність, зумовлена дією об'єктивного фактору, має прояв у неперервному характері соціокультурних змін, що позначаються на соціальній роботі як формі соціальної допомоги та відсутності моделі професійної підготовки магістрів соціальної роботи в соціально-педагогічній системі, яка придатна для функціонування в таких умовах. Проведений аналіз впливу зовнішніх і внутрішніх факторів переконує в необхідності набуття адаптивної якості соціально-педагогічною системою професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

У педагогіці адаптивність розглянуто відносно педагогічних систем різного рівня: системи освіти (М. Капустін, І. Якиманська, Є. Ямбург), педагогічної системи (Н. Абрамовських), системи навчання (П. Гальперін, О. Леонтєв, А. Границька). Існують роботи, присвячені адаптивній системі управління (Т. Давиденко, А. Мойсеєв, Т. Шамова). Адаптивні педагогічні системи набули поширення в середній і професійній освіті (Н. Галіахметова), вищій освіті (Л. Антропова, І. Леонова, О. Рябінова), а також перепідготовці й підвищенні кваліфікації кадрів (А. Арінушкіна, І. Соболев). Водночас слід відмітити, що адаптивні системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи не стали предметом наукового аналізу. Виникає необхідність теоретичного обґрунтування специфіки адаптивних систем у вищій школі.

Мета статті – обґрунтувати концептуальну модель адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи в університеті.

Для досягнення поставленої мети необхідно: 1) виявити сутність, ознаки, критерії, показники адаптивних систем і уточнити поняття

“адаптація” й “адаптивність”; 2) з’ясувати специфіку адаптивних соціально-педагогічних систем шляхом аналізу процесу їх становлення й розвитку.

Поняття адаптації П. Каракі розглядає в широкому, загальнонауковому розумінні як особливу форму відбиття системами впливів зовнішнього та внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги, яка забезпечує гармонійне співвідношення системи з її внутрішнім і зовнішнім середовищем і розвиток цієї системи [2, с. 9].

Адаптація в педагогіці позначає здатність людини змінювати свій стан, поведінку, ставлення до чогось відповідно до змін умов життєдіяльності; це процес переходу тих, хто навчається, з одного стану в інший, з одної сфери діяльності в іншу. Ця здатність проявляється у збереженні стану внутрішньої рівноваги та успішного виживання людини в різних соціально-психологічних, економічних та матеріальних умовах. Адаптація також позначає здатність людини викликати зміни середовища під впливом своїх дій, яка проявляється в умінні переконувати інших, спонукати їх діяти відповідно до власних поглядів, умінні вести людей за собою, а також змінювати матеріальне становище [1, с. 26].

Адаптацію в соціології розглядають як пристосування систем, що самоорганізуються, до мінливих умов середовища [6]. Також її розуміють як важливий вид поведінки, діяльності, що має на меті забезпечити стійкість і стабільність соціального досвіду. Соціальну адаптацію тлумачать як процес пристосування соціального суб’єкта (індивіда групи, інституту) до соціального середовища при взаємній взаємодії та поступовому узгодженні цілей діяльності та засобів їх досягнення [3, с. 183]. Аналізуючи зазначені поняття, висновуємо: адаптація, з одного боку, характеризує стан рівноваги об’єкта, що визначається збалансованістю й забезпечує сталість; з іншого – уможливорює розвиток системи. Сталість передбачає функціонування системи при збереженні своєї структури, а також підтримку рівноваги завдяки гармонійному стану системи. Звідси, гармонізацію слід розглядати як функцію адаптивної системи.

З поняттям адаптації пов’язано поняття адаптивності. Воно може бути віднесено до системи, у тому числі до людини та її поведінки, особистості та її діяльності. У найзагальнішому вигляді адаптивність тлумачиться як здатність системи до адаптації, що, у свою чергу, пов’язано з її пристосуванням до зміни умов. Зазначений підхід характеризує адаптивність, по-перше, з точки зору врахування факторів впливу, а також особливостей ситуації (інформаційний аспект), по-друге, з позиції здатності до зміни (структурний аспект). Останню характеристику можна розглядати як таку, що описує можливості організованої системи перебудовуватися відповідно до умов процесу діяльності, що змінилися.

У науці адаптивність розглядають як ознаку, властивість або якість системи. Якщо говорити про адаптивність як ознаку системи, то у широкому розумінні вона характеризує здатність останньої пристосовуватись до різних умов навколишнього середовища. У технічних науках і кібернетиці

під адаптивними системами розуміють технічні системи зі зворотним зв'язком, що самоналаштовуються. З педагогічної точки зору, більш правильно говорити про систему, здатну до самоорганізації. Самоорганізація – процес, у ході якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної системи; він має місце в системах, що володіють високим рівнем складності та великою кількістю елементів, зв'язки між якими не є жорсткими. Процеси самоорганізації виражаються в перебудові існуючих і утворенні нових зв'язків між елементами системи.

Розрізняють три типи процесів самоорганізації: самозародження організації, тобто виникнення з певної сукупності цілісних об'єктів певного рівня нової цілісної системи зі своїми специфічними закономірностями (набуття студентом здатності до самоорганізації); процеси, завдяки яким система підтримує певний рівень організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов її функціонування (механізм управління, що діє за принципом зворотного зв'язку і забезпечує рівновагу); вдосконалення та саморозвиток систем, які здатні накопичувати й використовувати минулий досвід (проекування соціально-педагогічних систем). Отже, в якості ознак адаптивної соціально-педагогічної системи будемо розглядати такі, що відображають різні її аспекти: випереджальний характер відбиття ситуації (інформаційний аспект), складна організація, що передбачає наявність зворотного зв'язку (структурний аспект); здатність до накопичення та використання досвіду (функціональний аспект). Звідси, виділяємо критерії для оцінювання ступеня прояву адаптивності соціально-педагогічної системи: наявність інформаційної моделі й адекватність стосовно зовнішніх вимог – особливостей професії та специфіки професійної діяльності соціальних працівників; ієрархічність організаційної структури (залучення суб'єктів різних рівнів до реалізації функцій організації й управління); комунікативність (створення умов для ефективної комунікації між суб'єктами освітнього процесу у спільній продуктивній діяльності); оперативність (інструментальна різноманітність, що забезпечує надання індивідуалізованої інформаційно-методичної допомоги студентам у відповідь на відхилення від запланованої навчальної траєкторії).

Усі групи ознак певним чином взаємозв'язані у своїх проявах і у сукупності здатні надати цілісний і повний опис адаптивної системи, тому вони прийняті як значимі характеристики щодо виділення адаптивних систем із множини тих, які застосовуються. Показниками прояву ознак є:

– наявність освітньо-професійної програми підготовки магістрів, робочих програм дисциплін, програм практики, що відповідають особливостям професії й специфіці професійної діяльності; модульна організація змісту професійної підготовки магістрів; наявність інформації про суб'єктні характеристики студентів;

– способи залучення студентів до реалізації функцій організації й управління; способи організації оцінювання, взаємооцінювання та самооцінювання, реалізації контролю, взаємоконтролю й самоконтролю навча-

льних досягнень студентів; способи організації комунікацій і наявність відповідних засобів; систематичність реалізації функції контролю, взаємоконтролю, самоконтролю; наявність засобів діагностики навчальних досягнень студентів;

– наявність і різноманітність засобів персоніфікованої інформаційно-методичної допомоги.

Якщо під якістю розуміти суттєві ознаки, властивості, особливості, які відрізняють предмет або явище від інших і надають йому визначеність, виникає необхідність установаження сукупності особливостей адаптивної системи, які виділяють її з числа систем загалом. Виходимо з того, що адаптивність характеризує здатність системи пристосовуватися до змін умов зовнішнього оточення й внутрішнього середовища. Урахування умов середовища забезпечує узгодженість, тобто націленість і спроможність досягти відповідності зовнішнім вимогам і внутрішнім можливостям, що зумовлює сталість як результат обмеження дії суперечностей. Зазначена особливість характеризує функціональну сторону адаптивних соціально-педагогічних систем. Адаптація відбувається, коли умови характеризуються повною або частковою невизначеністю, що є наслідком ймовірнісного характеру педагогічних процесів, неможливістю однозначного вимірювання та інтерпретації станів об'єкта.

Узагальнюючи вищезазначене, слід виділити такі особливості адаптивної соціально-педагогічної системи, які зумовлені її здатністю до самоорганізації:

1) структурні:

– сталість – збереження динамічної рівноваги через послаблення дії суперечностей усередині системи завдяки урівноваженості (узгодженості) її компонентів: а) зовнішніх, нормативно заданих і внутрішніх, індивідуальноустановлених; б) нормативного й варіативного змісту; в) технологічно спроектованої й ситуаційно скоректованої діяльності викладача; г) індивідуальних і групових форм роботи;

– гнучкість, що забезпечується організаційною впорядкованістю й варіативністю на основі переструктурування зв'язків усередині складної системи;

– інтерактивність – як здатність здійснювати зворотний вплив на системи, з якими вона взаємодіє (за рахунок набуття суб'єктами здатності до самоорганізації й самоуправління);

2) функціональні:

– прогностичність – як здатність із випередженням відбивати зовнішні й внутрішні впливи на основі накопичення та використання набутого досвіду;

– функціональність – як певна сукупність функцій, яку реалізує соціально-педагогічна система, у тому числі в умовах невизначеності та мінливості через реалізацію прямих і зворотних зв'язків і здійснення корекційних впливів.

Отже, адаптивність є якісною характеристикою соціально-педагогічної системи, яка закладається при її проектуванні через урахування дії факторів

зовнішнього середовища, а саме: стану розвитку науки, особливостей професії й специфіки професійної діяльності та умов внутрішнього середовища (особистісний і людський фактор), що характеризується певними параметрами (суб'єктні характеристики студентів: наявний досвід), обмеженнями (ступінь розвитку ціннісно-мотиваційної сфери й здатності до самоуправління) й можливостями (професійний творчий потенціал суб'єктів навчальної діяльності, засоби педагогічного управління).

На основі поняття адаптації розробляють поняття “адаптивні системи”, “адаптивні моделі систем”. У педагогіці адаптивність розглядається відносно педагогічних систем різного рівня: системи освіти (М. Капустін, І. Якиманська, Є. Ямбург), педагогічної системи (Н. Абрамовських), системи навчання (П. Гальперін, А. Границька, О. Леонтьєв,). Існують роботи, присвячені адаптивній системі управління (Т. Давиденко, А. Мойсеєв, Т. Шамова). З урахуванням досягнень сучасної науки цей перелік має бути доповнений індивідуальною системою самоорганізації та самоуправління (Т. Дмитренко, В. Нагаєв, К. Яресько,).

Адаптивність педагогічної системи, на думку Є. Ямбурга, П. Третьякова, зумовлена її здатністю запобігати появі суперечностей між компонентами та конфліктів між суб'єктами навчальної та соціальної взаємодії. Виконання цього завдання здійснюється через створення специфічного освітнього середовища й педагогічну підтримку. Критерієм функціонування адаптивних педагогічних систем школи виступають: здоров'язбереження суб'єктів педагогічного процесу, особистісний розвиток [4; 7]. Це свідчить про те, що зазначена педагогічна модель є втіленням гармонізаційного підходу в адаптації, який орієнтований на усунення суперечностей через психотерапевтичні засоби педагогічної підтримки.

Розвиток адаптивного підходу в педагогіці полягає в доповненні гармонізаційного варіанта оптимізаційним, свідченням чого є застосування адаптивних систем для формування компетенцій (В. Власова). З одного боку, такі системи забезпечують гармонізацію відносин (результатом є здоров'язбереження), з другого – досягнення результату при мінімальних витратах за даних умов та з урахуванням обмежень, з третього – створюють можливості розвитку суб'єктів спільної продуктивної діяльності. Це дає підстави стверджувати: адаптивні соціально-педагогічні системи реалізують три основні функції: гармонізації відношень учасників соціальної взаємодії, оптимізації спільної продуктивної діяльності суб'єктів педагогічного процесу, забезпечення особистісного розвитку.

Аналіз наукових праць за останнє десятиріччя доводить, що можливості використання адаптивного підходу в педагогічній науці не вичерпані. Адаптивні педагогічні системи набули поширення в системах середньої професійної освіти (Н. Галіахметова), вищої освіти (Л. Антропова, І. Леонова), перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів (А. Арінушкіна, І. Соболев). Ряд досліджень присвячено проектуванню адаптивних систем навчання: О. Власова, Л. Долінер, Ю. Соболев. Дослідники убачають адап-

тивність соціально-педагогічної системи у використанні комп'ютерних технологій, що, безперечно, позначилося на проектуванні таких систем. Існують роботи, присвячені вивченню загальних питань застосування автоматизованих систем навчання, розробці дидактичних функцій адаптивних освітніх систем, створенню функціонально-процесуальних моделей і забезпеченню різних варіантів комп'ютерної підтримки у процесі навчання. Не менш розробленими є моделі адаптивних систем навчання дорослих (А. Арінушкіна, А. Марон, Т. Мухлаєва, Ю. Соколов), проте недостатньо представлені адаптивні системи в галузі професійної підготовки фахівців із соціальної роботи.

Історичний аналіз існуючих підходів до розуміння адаптивних соціально-педагогічних систем дає змогу зробити такі узагальнення.

Розвиток теорії адаптивних педагогічних систем відбувався індуктивним шляхом: від експериментальних моделей школи до теоретичних узагальнень. Адаптивні педагогічні системи в теорії і практиці професійної підготовки спеціалістів розглядаються як: шлях забезпечення права на отримання освіти; механізм гуманізації сучасних освітніх систем; механізм забезпечення особистісно орієнтованого навчання; технологія забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання; передумова формування професійно значущих характеристик; спосіб забезпечення наступності в багаторівневих системах професійної підготовки; засіб оптимізації управління професійною освітою (технологія).

Різним адаптивним педагогічним системам відповідають специфічні критерії їх функціонування: системі школи – особистісний розвиток, здоров'язбереження суб'єктів системи; системі вишу – професійно-особистісний розвиток, професійна компетентність, задоволеність процесом професійної підготовки; системі перепідготовки й підвищення кваліфікації – соціальний розвиток, професійна компетентність, мотивація професійної діяльності.

Критеріїв функціонування адаптивних педагогічних систем змінилися: від орієнтованих на розвиток особистості й гармонізацію стану системи (здоров'язбереження) до таких, що спрямовані на досягнення оптимального стану (розвиток компетенцій) за рахунок управління. Це дає змогу констатувати: крім основної функції – професійної підготовки магістрів соціальної роботи, в адаптивній соціально-педагогічній системі реалізуються гармонізаційна, оптимізаційна, розвивальна функції, що відповідає специфіці соціокультурної ситуації (неперервність соціокультурних змін) і вимогам ринку праці (підвищення ефективності професійної підготовки кадрів).

Вимога врахування зовнішніх умов утілюється в усіх видах адаптивних систем через реалізацію положень сучасної педагогічної науки. Проте існують і специфічні фактори, які слід брати до уваги: в адаптивних педагогічних системах школи – соціокультурні й педагогічні умови регіону, запити територіального співтовариства, сім'ї, особистості; в адаптивних соціально-педагогічних системах університету – особливості професії і специфіка професійної діяльності; в адаптивних педагогічних системах перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів – особливості професійного становлення фахівців.

В існуючих концепціях адаптивних педагогічних систем значну увагу приділено врахуванню потреб, інтересів, індивідуально-психологічних і соціально-психологічних особливостей учнів, проте ці внутрішні умови системи не набули структурованого вигляду. Для різних адаптивних педагогічних систем вони мають бути специфічними. Проведений аналіз дав змогу установити, що в адаптивній педагогічній системі школи врахуванню підлягає рівень знань, мотивація навчальної діяльності; в адаптивній педагогічній системі університету – суб'єктні характеристики студентів: наявний досвід, обмеження: готовність студентів до активної навчальної діяльності й можливості: професійний творчий потенціал суб'єктів навчальної діяльності, засоби педагогічного управління; в адаптивній педагогічній системі підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів – рівень професійної підготовки, мотивація професійної діяльності, структура професійного мислення. Водночас на сучасному етапі це положення потребує уточнення: необхідно говорити не про врахування можливостей, потреб та інтересів, а про адаптацію до них. Останнє передбачає не тільки врахування у значенні пристосування, а й перетворення в напрямі актуалізації можливостей, розвитку потреб та інтересів, адже адаптація є двобічним процесом.

Висновки. На основі аналізу сутності понять “адаптація” й “адаптивність” виявлено, що ознаками адаптивної соціально-педагогічної системи є: випереджальний характер відбиття ситуації (інформаційний аспект), складна організація, що передбачає наявність зворотного зв'язку (структурний аспект); здатність до накопичення та використання досвіду (функціональний аспект). Для оцінювання ступеня прояву адаптивності соціально-педагогічної системи виділяємо критерії: наявність інформаційної моделі й адекватність зовнішнім вимогам (особливостям професії й специфіці діяльності професіоналів у галузі соціального захисту; ієрархічність організаційної структури; комунікативність; оперативність. Враховуючи здатність адаптивної соціально-педагогічної системи до самоорганізації, виділяємо такі особливості: 1) структурні: сталість, гнучкість, інтерактивність; 2) функціональні: прогностичність, наявність сукупності функцій. Виявлення концептуальних засад адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи дає змогу перейти до обґрунтування методологічних засад проектування відповідної системи.

Список використаної літератури

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – Режим доступа: <http://www.sofia-sfo.ru>.
2. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
3. Современные адаптивные системы образования взрослых : сб. тр. / сост.: В. И. Подобед, А. Е. Марон, Н. В. Василенко. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2002. – 152 с.
4. Тезаурус социологии. Тематический словарь-справочник / под ред. Ж. Т. Тощенко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 487 с.
5. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособ. для вузов по специальностям “Педагогика и психология”, “Педагогика” /

П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева ; под ред. П. И. Третьякова. – Москва : Academia, 2003. – 368 с.

6. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособ. для студентов вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамоной. – Москва : Владос, 2001. – 319 с.

7. Энциклопедия социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dic.academic.ru.

8. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – Москва : Новая школа, 1997. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2015.

Дмитренко Т. А., Копылова С. В. Концептуальные основы адаптивной системы профессиональной подготовки магистров социальной работы

В статье обоснована концептуальная модель адаптивной системы профессиональной подготовки магистров социальной работы; выявлены признаки, критерии, показатели адаптивных социально-педагогических систем; раскрыты особенности тех систем, которые обладают качеством адаптивности.

Ключевые слова: адаптивная социально-педагогическая система, концептуальные основы адаптивной социально-педагогической системы, профессиональная подготовка магистров социальной работы, адаптация, адаптивность, особенности адаптивной социально-педагогической системы.

Dmitrenko T., Kopylova S. Conceptual Bases of Adaptive System of Training Master of Social Work

In the article the conceptual model of the adaptive system of training of masters of social work was described; the features, the criterias, the indexes of adaptive social-pedagogical systems were showed; were found out the features of systems that have the quality of adaptability.

Adaptive social-pedagogical system have features: anticipatory reflection of the situation (information aspect); complex organization (the presence of feedback – structural aspect), the ability to accumulate and use experience (functional aspect. Criteria of adaptability of social-pedagogical system are: the availability of information model and adequacy to external requirements – particular profession and the specific characteristics of professional activity; hierarchical organizational structure (involvement of subjects at different levels to implement the functions of the organization and management), communication (creation of conditions for effective communication between the subjects of the educational process in joint productive activity, operativeness (instrumental diversity, the provision of individualized information and information and methodical assistance to students). Adaptive social-pedagogical system is stable, flexible, interactive, predictive functional. From the definition of the conceptual foundations of adaptive system of training of masters of social work we can go to the justification of the methodological basis for designing this system.

Key words: adaptive social-pedagogical system, the conceptual basis of the adaptive social-pedagogical system, training of masters of social work, adaptation, adaptability, peculiarities of adaptive social-pedagogical system.

УДК 378.125+337.133: 371.11

В. В. ЗИРКАдоктор филологических наук, профессор
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:
ТРАНСЛЯЦИЯ КУЛЬТУРЫ И МЕНТАЛЬНОСТИ**

Статья рассматривает вопрос взаимодействия инновационной методики обучения студентов в отношении профессиональной культуры общения вообще и культуры педагогического общения в частности, а также понятий ментальности, влияния и манипуляции. Приводятся пояснения указанных единиц языка, которые являются точным значением обозначенных понятий. Значение менталитета определяется как совокупность мировоззрений, характерных для отдельных лиц и народа в целом, как склад ума, как характер мышления. Совокупность установок отдельной личности или всей социальной группы действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир формируется в зависимости от традиций, культуры и всей среды обитания человека. Обсуждается проблема обучения студентов в высшей школе на примере текстов масс-медиа и рекламы относительно культуры и менталитета обсуждается.

Ключевые слова: педагогика, исследование, взаимодействие, обучение, культура, ментальность, реклама.

Освещая вопросы (профессионального) взаимодействия ментальности и профессиональной культуры общения в ходе обучения студентов IV курса Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля, мы концентрируем их внимание на теме обсуждения: является ли менталитет общества сдерживающим началом для освоения того или иного предмета, и как проявляется специфика менталитета и культуры в содержании учебной дисциплины?

Значение *менталитета* (от лат. *mens* – ум, мышление, образ мыслей, душевный склад) как совокупности мировоззренческих представлений, характерных для отдельной личности и народа в целом; как о складе ума, характере мышления; как мировоспитания, умонастроения [6, с. 343]; как совокупности готовностей, установок и предрасположенностей индивида или социальной группы действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом, формируется, как можно сделать вывод, в зависимости от традиций, “культуры, социальных структур и всей среды обитания человека и сама, в свою очередь, их формирует, выступая как порождающее сознание, как трудноопределимый исток культурно-исторической динамики ...” [5, с. 176].

С таким же значением функционирует и активно используемое в наши дни слово *ментальность*. Таким образом, *менталитет* (*ментальность*) – это система взглядов на мир, мировоззрение, заключающее в себе особенности *этнической психологии*.

На наш взгляд, следует считать инновационными методами обучения студентов высшей школы включение в учебную дисциплину рассмотрение указанных понятий, ибо формирование умений профессиональной деятельности будущего специалиста должна осуществляться с помощью прин-

ципиально нового подхода в творческой лингвосоциокультурной среде, максимально приближенной к естественной.

Например, реклама не может не считаться с его национальными особенностями. Положение о том, что реклама – это наш постоянный спутник в жизненном пространстве, “обязывает” ее (рекламу) учитывать то пространство, в котором она функционирует.

Цель статьи – рассмотреть вопрос взаимодействия инновационной методики обучения студентов в отношении профессиональной культуры общения.

Ничто не отражает страну и эпоху лучше, чем реклама. Она - часть коллективного бессознательного страны. Создатели рекламы находят вдохновение в повседневной жизни, в менталитете, который отражает национальные особенности. “Об идеалах нации говорят ее рекламные объявления. В рекламе вы видите саму страну” [3, с. 20]. (*А ты налей, и отойди!; Як це все з'їсти!; Мезім – шлунку добре з ним; Такси Сатурн: бьемся за каждого клиента*). Интерсубъективный в своей сущности мир менталитета, осознаваясь и рационализируясь только выборочно, “пятнами”, связывает высокорационализированные формы сознания с миром бессознательных структур, с неосознанными культурными кодами, определяя тем самым образ целостной жизни человека [5]. Студенты на примерах рекламных текстов подтверждают, что реклама репрезентирует не только экономическую сферу, она охватывает все области общественной жизни. Рекламное творчество (именно творческая составляющая присуща запоминающейся рекламе!) представляет собой экономический, коммуникативный, психологический и, интегрируя эти аспекты, мощнейший культурологический фактор. Это означает не только активное участие в аранжировке потребительских вкусов, политических пристрастий, конфессиональных предпочтений, но цельное мощное влияние на формирование всего образа жизни.

Отношения между рекламой и обществом диалектические и достаточно сложные: содержание рекламного сообщения может быть охарактеризовано как частичное отражение общества, которое его порождает (*элитные социальные группы*), но также и как источник возможного влияния на стереотипы и образы, имеющие хождение среди индивидов (*Образы новой элегантности в исполнении супермодели; Модная практика: ботфорты, ботсы, нижнее как верхнее...; Возвращение голливудского гламура...; Дублинки до пят, съёмные капюшоны и теплые гетры – это не одежда для прогулок в горах. Это просто модная одежда*). В той мере, в какой ценности, предлагаемые рекламой, являются массовыми, **культурными** ценностями, они выражают стереотипы, уже одобренные большинством публики. Язык нации (а мы утверждаем, что и язык рекламы) – “мощное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива” [7, с. 15]. Определив статус рекламы как единицу систем коммуникации и элемента “массовой культуры”, профессор Ф. Бретон (Франция) и профессор С. Пру (Канада) в своей статье “Взрыв коммуникации”

отметили четкую корреляцию в дихотомии реклама-общество, общество-реклама в следующем высказывании: “Реклама оказывает на общество культурное давление, но одновременно общество заключает ее в определенные культурные рамки. И все же являясь носителем конформизма, реклама одновременно предлагает индивидам различные новшества” (цит. по: [4, с. 59]).

Нескончаемый рекламный поток породил мнение о том, что реклама соперничает с такими социальными факторами, как литература, игры, музыка, церковь, дом и школа или даже доминирует над ними, что она воспитывает в людях чувство меркантильности, умаляя другие ценности. В какой-то степени с этим мнением стоит согласиться, ведь шкала ценностей у современного человека наполнилась новым содержанием и того требует время. Главные проблемы заключаются в следующем: какие ценности и уклад жизни в обществе поощряются как здоровые; каких установок и какого уклада жизни необходимо избегать; каково относительное влияние рекламы. Заметим, что эти темы обсуждаются и на международном уровне, создаются комиссии для изучения “совокупности проблем коммуникации в современном мире” (цит. по: [1, с. 707]).

В предлагающемся студентам списке прилагательных, характеризующих рекламу, большая часть опрашиваемых отмечает слово “информативный”. Поэтому можно сказать, что реклама – это отрасль, которая откликается на запросы и настроения общества, согласуется с состоянием общества и его стандартами, стремясь быть в гармонии со взглядами, мнениями и читателей, и зрителей и оказывает несомненно громадное влияние на всю жизнедеятельность человека. Доказано, что реклама, играя роль орудия убеждения, воздействует на ценности и уклад жизни, в общем - на ментальность человека, на менталитет, общество в целом. И здесь необходимо учитывать два важных момента.

Склонность русскоязычного человека к эмоциональности, фатализму, пессимизму, иррационализму, моральным суждениям, а также конфликтность национального характера передаются в русском языке определенными языковыми средствами и конструктами. Анализ русской лексики, как отмечают ученые, позволяет сделать выводы об особенностях русского видения мира, частично подтверждающие и одновременно дополняющие и уточняющие сказанное выше, и подвести под рассуждения о “русской ментальности” объективную базу. Разумеется, не все лексические средства в равной мере несут информацию о русском характере и мировоззрении.

На лекциях мы подчеркиваем, как важно учитывать то, что ментальность – не научные системы, а тот уровень общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания. Поэтому национальную специфику следует искать не в национальном языке науки, а в обыденном языке, точнее, в той сфере языкового творчества, в которой могут и проявляются особенности ментальности, национальной образности и культуры. В процессе расхождения диалектов одного языка в их историческом развитии и превращения их в самостоятельные восточнославянские языки сформировалось свое национально-

культурное пространство каждого из языков. Особая роль в трансляции культуры и ментальности каждого народа, в стереотипизации его мировоззрения на современном этапе отведена рекламе – рекламному тексту (*Навіть ваші сусіди вам позаздрять!; Здоров'є – ваше багатство!; Источник из самого сердца России*).

Чтобы сформировать собственную точку зрения студентов об отражении ментальности и культуры в рекламе, при подготовке к зачету им рекомендуется учитывать сопоставительный компонент и русско/украинско/английские особенности при составлении или переводе рекламных текстов/слоганов. Соответствующие примеры должны подтверждать то или иное суждение студента.

Выводы. Будучи наукой о педагогических закономерностях, принципах, методах и формах обучения, воспитания, развития и профессиональной подготовки студентов (целого коллектива) в высшей школе в интересах успешной деятельности, педагогика, разумеется, включает рассмотрение таких важных, на наш взгляд, вопросов, касающихся социализации личности – ментальности и культуры.

Список использованной литературы

1. Батра Р. Рекламный менеджмент / Р. Батра, Дж. Майерс, Д. Аакер. – Москва ; Санкт-Петербург ; Киев : Вильямс, 1999. – 784 с.
2. Дрю Ж.-М. Ломая стереотипы. Реклама, разрушающая общепринятое / Ж.-М. Дрю. – Санкт-Петербург, 2000. – 269 с.
3. Реклама: внушение и манипуляция. Медиа-ориентированный подход / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – БАХРАХ-М, 2001. – 752 с.
4. Современная западная философия : словарь / сост.: В. С. Малахов, В. П. Филатов. – Москва : Политиздат, 1991. – 414 с.
5. Современный толковый словарь русского языка / под. ред. С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург: Норинт, 2001. – 959 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и международная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 261 с.
7. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г. Н. Скляревской. – Москва : Астраль : АСТ, 2001. – 894 с.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Зірка В. В. Навчання студентів у вищій школі: трансляція культури і ментальності

Стаття розглядає питання дослідження взаємодії інноваційної методики навчання студентів стосовно професійної культури спілкування загалом і культури педагогічного спілкування зокрема, а також ментальності, впливу та маніпуляції. Подаються пояснення вказаних одиниць мови, які є точним позначенням окреслених понять. Значення менталітету визначено як єдність поглядів, характерних для окремих осіб і народу в цілому, як розум, як характер мислення. Сукупність установок індивіда або цілої соціальної групи діяти, мислити, відчувати та сприймати світ певним чином формується залежно від традицій, культури, соціальних структур і всього середовища існування людини. Розглянуто проблему навчання студентів у вищій школі на прикладі текстів мас-медіа та реклами щодо культури та менталітету.

Ключові слова: педагогіка, дослідження, взаємодія, навчання, культура, ментальність, реклама.

Zirka V. Students Training in Higher Educational Establishments: Culture and Mentality Transmission

The article considers the issue of interaction of innovative methods of students training in relation to professional culture of communication in general and pedagogical culture of communication, in particular, as well as mentality, influence and manipulation. The explanations of the words are given, that are the exact meaning of the above concepts. The problem of training students in higher educational establishments on the example of mass media texts and ads considering culture and mentality is investigated. Being a science of pedagogical regularities, principles, methods and forms of training, education, development and training of students in higher educational establishments in the interests of successful activity, the pedagogy, of course, includes consideration of such important, in our view, issues relating to the socialization, mentality and culture.

The importance of mentality in the paper is defined as a totality of worldviews, characteristics of individuals and people as a whole, the mind, the nature of thinking. The unification of world-view and mind-set of preparedness, attitudes, and predispositions of an individual or the whole social group to act, think, feel and perceive the world to a certain way, is formed depending on traditions, culture, social structures and the whole human environment. The environment itself, in turn, forms them, coming out as a generating consciousness, as the source of hard-to-define cultural heritage. It is significant to study verbal human behavior, modeling social and individual behavior through speech, as well as the representation of linguistic information of advertising in total, as control information. Thus, the mentality and a professional culture of communication are inseparably linked, and this is the forefront in methods of training students in higher educational establishments.

Key words: pedagogy, investigation, interaction, training, culture, mentality, ads.

УДК 378.1

О. І. КОВНІР

викладач

Херсонське морехідне училище рибної промисловості
Керченського державного морського технологічного університету

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ТА ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ

У статті розкрито теоретичні засади становлення в Україні громадянського суспільства європейського зразка, досліджено хід упровадження в систему вищої освіти громадянської освіти та виховання, проаналізовано перспективний зарубіжний досвід громадянської освіти та виховання надано рекомендації науково-педагогічним працівникам вищів щодо подолання проблем, які мають місце в навчально-виховному процесі ВНЗ України під час упровадження громадянської освіти та виховання.

Ключові слова: глобалізація суспільного розвитку, громадянське суспільство, громадянська освіта та виховання, вища школа, навчально-виховний процес, громадянська компетентність, громадянська зрілість особистості.

Початок третього тисячоліття характеризується глобалізацією суспільного розвитку, зближенням націй, народів, держав, відбувається перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що значною мірою ґрунтуються на освітньо-інтелектуальному потенціалі населення [6].

У “Стратегії державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні та першочергових заходах щодо її реалізації”, затвердженій Указом Президента України від 24 березня 2012 р. № 212/2012, наголошено, що “державна політика сприяння розвитку громадянського суспільства виходить, зокрема, з потреби утвердження та забезпечення прав і свобод людини, гарантії яких закріплені у фундаментальних міжнародних документах, насамперед Загальній декларації прав людини, Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод та відповідних протоколах до неї, Міжнародному пакті про громадянські та політичні права, Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права, Конвенції про доступ до інформації, участь громадськості в процесі ухвалення рішень та доступ до правосуддя з питань, що стосуються довкілля, інших міжнародних документах у цій сфері” [10].

Як відомо, трансформація вищої освіти, що активно відбувається в Україні після ухвалення Закону “Про вищу освіту” від 01 липня 2014 р. № 1556-VII [9], – це її переорієнтація з держави на людину, на фундаментальні гуманістичні цінності, на послідовну демократизацію всього освітнього процесу, усієї освітньо-педагогічної ідеології загалом і громадянської освіти та виховання зокрема, виходячи з того, що постіндустріальне суспільство потребує відповідної форми політичної організації, яка б забезпечувала умови для найголовнішої соціально-психологічної потреби осо-

бистості – потреби в самовизначенні та самоствердженні. Це можливо лише за умов вільного, демократичного суспільства, яке сповідує аксіому “вільна людина – розвинене громадянське суспільство – сильна держава”[6].

Останнім часом до проблеми громадянської освіти та виховання зверталися І. Бех, І. Іванюк, П. Ігнатенко, А. Колодій, В. Кремень, В. Овчарук, І. Пасічник, С. Позняк, О. Пометун, Т. Ремех, О. Сухомлинська, І. Тараненко, А. Терещенко, які, зокрема, досліджували сучасний стан громадянської освіти та виховання в Україні, український і зарубіжний досвід громадянської освіти та виховання, формування громадянської компетентності засобами сучасного змісту освіти, національні цінності українського суспільства, педагогічні основи морального й правового виховання, принципи, методи, шляхи й засоби формування громадянських якостей особистості в сучасних умовах та ін.

Проте в працях названих вище авторів по суті не розкрито останні напрацювання із зазначеного питання в новітніх державних і галузевих документах і, відповідно, не поставлено завдання щодо їх реалізації у вищій школі України в сучасних революційних умовах трансформації українського суспільства.

Саме тому *метою статті* є висвітлення сучасних підходів і завдань до громадянської освіти та виховання у вищій школі України, закріплених у новітніх нормативно-правових актах нашої держави та постановка відповідних завдань педагогічним колективам вишів щодо їх практичної реалізації в сучасних умовах трансформації українського суспільства.

Для розуміння суті громадянського виховання і громадянської освіти насамперед слід з'ясувати суть поняття “громадянське суспільство”. Стратегія державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні та першочергові заходи щодо її реалізації”, затверджені Указом Президента України від 24 березня 2012 р. № 212/2012, виходять із розуміння громадянського суспільства та його інституцій як такого стану суспільства, у якому вільно реалізуються основоположні права та свободи людини і громадянина через різноманітні форми публічної громадської активності та самоорганізації[10].

Держава і громадянське суспільство в межах демократичного устрою зацікавлені в діалозі та партнерстві, підвищенні ефективності взаємодії. Без розвиненого громадянського суспільства, зокрема без створення належних умов для забезпечення свободи думки й слова, вільного вираження поглядів і переконань, свободи об'єднань, свободи зборів, участі громадян в управлінні державними справами та місцевому самоврядуванні, держава не створить можливостей для забезпечення функціонування різних моделей демократії участі, що в поєднанні з безпосередньою та представницькою демократією є умовою успішної модернізації, європейської інтеграції та сталого розвитку [10].

За визначенням А. Михненка та В. Полуріз як авторів Енциклопедичного словника з державного управління, “громадянське суспільство – ін-

тегроване позначення всієї сукупності існуючих у суспільстві відносин, які не є державно-політичними, тобто сторони життєдіяльності суспільства та окремих індивідів, що перебуває поза сферою впливу держави, за межами її директивного регулювання й регламентації. До основних ознак громадянського суспільства названі вище автори, зокрема, відносять: визнання головною цінністю суспільства людини, її інтересів, прав, свобод; ідеологічну й політичну свободу, наявність демократичних інститутів і механізмів, що забезпечують кожній людині можливість впливати на формування і реалізацію державної політики [2, с. 124–125].

Новий Закон України “Про вищу освіту” (2014) визначає цей рівень підготовки фахівців як “сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі [9].

Отже, як видно, формування світоглядних і громадянських якостей, громадянських компетентностей посідає вагоме місце в підготовці фахівця у вищій школі України.

Важливою складовою становлення демократичної держави й громадянського суспільства в Україні, що передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій і самосвідомості людей, є громадянська освіта та виховання. Вони поступово стають невід’ємним компонентом навчально-виховного процесу у вищій школі. У сучасній Україні нагромаджено значний доробок у галузі громадянської освіти та виховання у вишах, водночас він потребує ґрунтовного аналізу й осмислення з метою систематизації та узагальнення підходів до змісту громадянської освіти та виховання [4].

Як зазначено в проекті Концепції громадянської освіти та виховання в Україні, “актуальність громадянської освіти та виховання в Україні зумовлюється водночас процесом становлення нації. Для поліетнічної України громадянська культура особистості відіграє особливо важливу роль ще й тому, що вона покликана сприяти формуванню соборності держави, що є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянської культури, можливе об’єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й удосконалення незалежної, демократичної, правової, соціальної держави й громадянського суспільства [6].

За визначенням К. Чорної як автору Енциклопедії освіти, “громадянське виховання – це педагогічний процес становлення свідомого, відповідального і компетентного громадянина-патріота, спрямований на саморозвиток і розбудову демократичного громадянського суспільства” [3, с. 149–150].

Водночас зазначене видання не подає поняття “громадянська освіта”.

Такий термін ми віднаходимо в Енциклопедичному словнику “Освіта дорослих” у Л. Паращенко. На її думку, “громадянська освіта – це: 1) спеціалізована, систематична підготовка людей до суспільного життя в умовах демократії; 2) навчання, спрямоване на формування знань про права й обов’язки людини; 3) складова громадянського виховання [7, с. 81–82].

За визначенням Л. Паращенко, “громадянське виховання – керований процес становлення свідомого, відповідального і компетентного громадянина-патріота, спрямований на саморозвиток і розбудову демократичного громадянського суспільства, формування громадянськості як інтегративної якості особистості. Громадянське виховання пов’язане з громадянською освітою формуванням соціально-політичної компетентності особистості у суспільній сфері, яка передбачає політичну, правову та економічну освіченість, здатність керуватися відповідними знаннями в умовах кардинальної перебудови суспільства” [7, с. 81].

У сучасній педагогіці громадянське виховання розглядається через призму компетентнісного підходу, який передбачає, що одним із найважливіших результатів громадянського виховання має стати громадянська зрілість особистості. Вона є сукупністю компетентностей, що дають змогу активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов’язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства [7, с. 81].

Громадянська ж освіта є складною динамічною системою, що поєднує громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми й способи функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави; громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства та практичного застосування знань; громадянські чесноти – норми, настанови, цінності та якості, властиві громадянину демократичного суспільства [7, с. 81].

У прийнятій 2010 р. Радою Європи Хартії освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини проголошено потребу та важливість для кожної країни “виховання, підготовки, інформування, практики та діяльності, спрямованих на передачу знань, навичок та усвідомлення, а також на розвиток ставлення та поведінки, розширення можливостей здійснювати й захищати свої демократичні права та відповідальність у суспільстві, цінувати багатоманітність, відігравати активну роль у демократичному житті з метою просування й захисту демократії та верховенства права” [12].

Громадянська освіта має на меті підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства й розвитку демократичної культури. Громадяни мають учитися бути вільними, незалежними й творчими, критично мислити, знати свої права й обов’язки, уміти працювати в колективі, вести діалог і переговори.

Результатом громадянської освіти має стати сформованість у молоді громадянської компетентності як складного особистісного утворення. Під компетентністю людини експерти Ради Європи розуміють спроможність особистості сприймати індивідуальні, соціальні виклики та потреби й відповідати на них [1, с. 10]. Вони вводять поняття “ключова компетентність”, формування якої дає змогу особистості якнайефективніше соціалізуватися в суспільстві.

Громадянська компетентність – це здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов’язки з ме-

тою розвитку демократичного суспільства. Громадянська компетентність є однією із ключових компетентностей особистості, що сьогодні визначені як орієнтири розвитку української освіти і як результат громадянської освіти [1, с. 10].

На думку українських педагогів (І. Жадан, Т. Клишченко, Л. Мицик, О. Навроцький, Л. Пономаренко, Р. Рябов, І. Тараненко та ін.) складовими громадянської компетентності є: *громадянські знання*, на основі яких формуються уявлення про форми й способи функціонування особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави; *громадянські вміння та досвід* участі в соціально-політичному житті суспільства та практичного застосування знань; *громадянські чесноти* – норми, настанови, цінності та якості, властиві громадянинові демократичного суспільства [5].

Таке розуміння громадянської компетентності загалом збігається з баченням змісту цієї категорії, визначеного за результатами дослідження ключових компетентностей у державах-членах Європейського Союзу, проведеного Eurydice (Інформаційна мережа освіти в Європі – О. К.). У цьому Документі, зокрема, зазначено, що громадянська компетентність є однією із соціальних компетентностей і означає поінформовану та активну участь особистості в житті суспільства, до якого вона належить [8].

У Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи визначено умови набуття молоддю європейських країн громадянської компетентності, що є прийнятними і для студентів ВНЗ України. До них належать: активна участь учнів, студентів, викладачів і батьків у демократичному управлінні навчальним закладом; демократизація методів навчання та виховання, взаємовідносин суб'єктів навчально-виховного процесу; поширення методів, орієнтованих на особистість учня і студента, зокрема, реалізація педагогічних проектів, що ґрунтуються на спільній колективній меті та співпраці учасників, які опікуються освітою з питань демократичного громадянства; сприяння дослідженням, індивідуальному навчанню та ініціативі; формування освітніх підходів, що тісно пов'язують теорію з практикою, залучення учнів і студентів до індивідуального та колективного оцінювання якості навчання; заохочення обмінів, зустрічей і партнерства між учнями, студентами та вчителями з різних навчальних закладів з метою поліпшення міжособистісного взаєморозуміння; поширення підходів і методів освіти, що сприяють вихованню в суб'єктів навчально-виховного процесу толерантності й поваги до культурної та релігійної багатоманітності; зближення формальної та неформальної освіти; установлення відносин громадянського партнерства між школою та сім'єю, громадою, трудовим колективом і ЗМІ [1, с. 12–13].

Водночас у вищій школі слід концентрувати увагу студентів на політологічному, правовому та економічному аспектах громадянської компетентності, що передбачають розуміння сутності демократії, форм участі громадян у житті суспільства та держави, прав і обов'язків, прав і свобод людини, форм і функцій державної влади, процесів ухвалення рішень та

контролю за ними, суті ринкових відносин, економічних чинників розвитку демократичного суспільства. Особливістю формування громадянських умінь на цьому рівні освіти є здатність студента свідомо застосовувати набуті знання, уміння та навички для вирішення проблем власного життя, життя громади, держави й суспільства, орієнтуючись на цінності громадянського суспільства.

Водночас у Державному стандарті вищої освіти і навчальних програмах вищів слід збалансувати зміст освіти, подаючи в ньому політологічні, соціологічні, правові та економічні знання і відповідні вміння, що потребує формування громадянської компетентності випускника ВНЗ. Лише за такої умови може бути забезпечений баланс між формуванням в них громадянських знань і умінь.

На такому підході ще раз 3 лютого 2015 р. в Будинку Уряду наголошували учасники спільного брифінгуза участі Віце-прем'єр-міністра – Міністра культури В'ячеслава Кириленка та Міністра освіти і науки Сергія Квіта щодо обов'язковості вивчення гуманітарних дисциплін в українських вищих навчальних закладах.

Під час брифінгу Віце-прем'єр-міністр – Міністр культури В'ячеслав Кириленко повідомив, що останнім часом у суспільстві активно обговорюють питання зникнення філософсько-українознавчих дисциплін із блоку предметів для обов'язкового викладання у вищих навчальних закладах. За словами Віце-прем'єр-міністра, за результатами наради було прийнято низку принципових рішень. Зокрема, учасники наради погодилися, що філософські, історичні та інші українознавчі дисципліни у вищій освіті слід зберегти, а кількість годин на їх викладання збільшити. Усі правові колізії, що виникли у зв'язку з прийняттям нового Закону України "Про вищу освіту"[9], будуть вирішені шляхом опрацювання та оприлюднення наказу Міністерства освіти і науки, що вміщуватиме всі необхідні рекомендації автономним університетам щодо збереження викладання історії, філософії, історії української культури [11].

Висновки. Таким чином, результатом громадянської освіти та громадянського виховання у вишах України має стати сформованість у студентів громадянської компетентності як складного особистісного утворення. Громадянська ж компетентність студента є однією із соціальних компетентностей і означає поінформовану та активну участь особистості студента в житті суспільства, до якого він належить.

Подальші дослідження порушеної нами в статті проблеми вбачаються у висвітленні перших результатів упровадження в навчально-виховний процес вищої школи України громадянської освіти та виховання після офіційного ухвалення на державному рівні Концепції громадянської освіти та виховання [6].

Список використаної літератури

1. Громадянська освіта : метод. посіб. для вчителя. – Київ : Етна-1, 2008. – 194 с.
2. Енциклопедичний словник з державного управління / укл.: Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін. ; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. – Київ : НАДУ, 2010. – 820 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Іванюк І. В. Сучасний стан громадянської освіти в Україні : аналітичний звіт / І. В. Іванюк, О. В. Овчарук, А. Б. Терещенко. – Київ : Агенція розвитку освітньої політики, 2013. – 104 с.

5. Концепція громадянської освіти в Україні: розроблена 2001 року українськими педагогами у межах проекту “Освіта для демократії в Україні” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.kr.ua/women.html/pgovuinidx.html#Авт>.

6. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні: проект МОН України від 29 листопада 2012 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

7. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка ; упоряд.: Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна; ред. рада: В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін. ; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України та ін. – Київ : Основа, 2014. – 496 с.

8. Пасічник І. Д. Актуальні проблеми громадянської освіти та виховання: український та зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / І. Д. Пасічник, А. Ф. Колодій. – Режим доступу: http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/20186-Aktualn%D1%96_problemi_gromadjansk/18.html.

9. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. №1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6>.

10. Стратегія державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні та першочергові заходи щодо її реалізації : Указ Президента України від 24 березня 2012 р. № 212/2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/14621.html>.

11. Філософсько-українознавчі дисципліни у вищих навчальних закладах будуть збережені: Інформаційне повідомлення про Урядовий брифінг від 03 лютого 2015 р. щодо вивчення гуманітарних дисциплін у вишах України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

12. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://doccu.in.ua/odg/SitePages/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D1%82%D1%96%D1%8F%20%D0%A0%D0%B0%D0%B4%D0%B8%20%D0%84%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B8.aspx>.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2015.

Ковнір Е. И. Гражданское образование и воспитание в учебно-воспитательном процессе высшей школы Украины: проблемы и вызовы

В статье раскрыты теоретические основы становления в Украине гражданского общества европейского образца, исследуется ход внедрения в систему высшего образования гражданского образования и воспитания, анализируется перспективный зарубежный опыт гражданского образования и воспитания, даны рекомендации научно-педагогическим работникам по преодолению проблем, которые имеют место в учебно-воспитательном процессе ВУЗов Украины во время внедрения гражданского образования и воспитания.

Ключевые слова: *глобализация общественного развития, гражданское общество, гражданское образование и воспитание, высшая школа, учебно-воспитательный процесс, гражданская компетентность, гражданская зрелость личности.*

Kovnir O. Civic Education and Upbringing in the Educational Process of the Higher School of Ukraine: Issues and Challenges

The article deals with the theoretical basis of the formation of civil society in Ukraine, the European model, we investigate the status of implementation in higher education of civic

education and upbringing, we analyzed foreign experience of civic education and training, submitted recommendations to science teachers of high schools to overcome the problems which occur in training and educational process of universities in Ukraine during the implementation of civic education and upbringing.

The purpose of this article was also coverage of modern approaches and challenges to civic education in high school of Ukraine enshrined in the new regulations of our country and setting objectives appropriate teaching staff of universities to their practical implementation in terms of transformation of modern Ukrainian society.

In modern pedagogy civic education viewed through the prism of competence approach, which provides that one of the most important results of civic education has become a civic maturity of the individual. It is a set of competencies that can actively, responsibly and effectively implement civil rights and responsibilities for the development of a democratic civil society.

Civic education is a complex dynamic system that combines civic knowledge formed the basis for understanding the forms and methods of citizen in political, legal, economic, social and cultural field of democracy; civic skills and experience in social and political life of society and practical application of knowledge; civic virtues - rules, guidelines, values and qualities of a citizen of a democratic society.

Key words: *globalization of social development, civil society, civic education and training, high school, the educational process, civic competence, civic maturity of the personality.*

УДК 378.016:811.161.2'276.6' 255:61

С. А. КОЗИРЯЦЬКА

кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент
Запорізький державний медичний університет

МЕТОДИКА ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНИХ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ “УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”

У статті розглянуто основні аспекти перекладу фахових текстів студентами медичних ВНЗ на заняттях з “Української мови (за професійним спрямуванням)” та запропоновано методику такої роботи.

Ключові слова: фахові тексти, контекст, мовні конструкції, медична термінологія.

У контексті входження України до європейського освітнього та наукового простору проблема формування мовної компетенції спеціалістів у багатопрофільних вишах на сьогодні стає особливо важливою. Відтак, і в медичному вищому навчальному закладі викладання дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” має відбуватися із чіткою орієнтацією на мовну підготовку майбутніх лікарів та фахівців-медиків вищої кваліфікації – аспірантів, докторантів.

Одним із засобів такої мовної підготовки може бути робота студентів із фаховими текстами на заняттях з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, зокрема їх редагування та переклад з російської мови на українську, адже це дасть змогу оволодіти на належному рівні фаховою термінологією, допоможе запобігти серйозним лексичним і семантичним помилкам у мовленнєвій практиці майбутніх лікарів, навчить правильно використовувати лексико-семантичні ресурси мови залежно від мети та змісту висловлювання. Вважаємо це особливо актуальним в умовах двомовності південно-східних регіонів, відмітною комунікативною ознакою яких є перенесення граматичних ознак російської мови на українську та невміння відрізнити українські конструкції від російських.

Про мету й методику редагування студентами медичних вишів фахових текстів ми вже говорили в попередніх публікаціях, тому цю статтю буде присвячено вивченню основних аспектів перекладу таких текстів на заняттях з української мови.

Отже, **метою статті** є вивчення особливостей перекладу фахових текстів студентами медичних ВНЗ на заняттях з “Української мови (за професійним спрямуванням)” та вироблення методики такої роботи.

Науковці-практики, які працюють у провідних навчальних закладах України медичного і фармацевтичного профілю, приділяють багато уваги проблемі формування професійної комунікативної компетентності молодого спеціаліста, акцентуючи на доцільності застосування інноваційних технологій у цьому процесі, обґрунтовуючи ідею безперервної мовної освіти та шукаючи шляхи оптимізації викладання дисципліни “Українська

мова (за професійним спрямуванням)”. Це, зокрема, такі дослідники, як: І. Гриценко, В. Калінкін, С. Коваленко, Н. Литвиненко, М. Лісовий, Н. Місник, Є. Світлична, Л. Тищенко, В. Черних та ін. [1; 4].

М. Лісовий професійне мовлення майбутніх медичних працівників вважає обов’язковою складовою їхньої фахової готовності та виділяє такі компоненти в його структурі: “когнітивний – знання норм сучасної української літературної мови (орфографічних, лексичних, морфологічних, стилістичних тощо), фахової термінології; комунікативно-операційний – уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети й умов спілкування, володіння базовими професійно-мовленнєвими вміннями; експресивний – володіння екстралінгвістичними засобами спілкування (методика, фразовий наголос, ритм, тембр і сила голосу)” [3, с. 34–35]. На нашу думку, опанування перших двох компонентів також може бути забезпечено вправами, спрямованими на переклад фахових текстів. Зважаючи на те, що переклад з однієї мови на іншу – складний процес, у студентів слід виробити вміння адекватно відтворювати поняття, виражене засобами однієї мови, за допомогою засобів іншої мови, відтворювати оригінал з урахуванням взаємодії змісту та форми.

Крім того, для медичних працівників якісний переклад є особливо важливим, адже забезпечує адекватне розуміння ними фахового тексту, перевантаженого медичними термінами й номенклатурними назвами. Фахові тексти – це загалом наукові тексти, а отже, метою практичних занять є підготовка студентів до роботи з такими матеріалами, збагачення їх словникового запасу та навичок перекладу, що забезпечать вільне оперування фаховою лексикою. В. Калінкін, обґрунтовуючи ідею безперервної мовної освіти, звертає увагу на те, що студенти I курсу починають вивчення медицини з фундаментальних дисциплін (біології, анатомії, гістології, фізіології людини), які характеризуються специфічними лексико-граматичними, семантичними, синтаксичними мовними засобами, складним термінологічним апаратом, тому в цьому контексті він вбачає важливим оволодіння мовно-когнітивною складовою цих навчальних предметів [2, с. 12]. Відтак, предметом особливої уваги під час роботи студентів з фаховими текстами на заняттях з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” має бути не лише опанування медичної термінології на понятійному та мовному рівнях, розвиток уміння термінологічного опрацювання текстів, кваліфікованого аналізу труднощів терміновживання, але й адекватний переклад термінів з урахуванням словотворчих правил української мови.

Найбільшу проблему становить оволодіння термінологічною системою, коли мовці використовують той самий суфікс для творення термінів, що означають різні за змістом поняття, наприклад, такі властивості, як здатність виконувати дію та здатність бути об’єктом дії; виконання дії та її результат. Наприклад, *увлажняемый, увлажненный – зволожений, зволоженый; хлорирующий, хлорированный – хлорующий, хлорованный* тощо. Для студентів – майбутніх фахівців проблему становить переклад процесових

понять, дієприкметників. Наприклад: *освещаемый* – *освітлюваний*; *звуконепроницаемый* – *звуконепроникний*; *начинающий* – *початківець*; *проникающий* – *проникний*; *ионизирующий* – *іонізаційний*.

Отже, насамперед студентам необхідно пояснити, що для того, щоб уникати мовних конструкцій, непритаманних українській мові, досягати точності та однозначності термінів і висловів у текстах під час перекладу, необхідно застосовувати систему словотворчих правил. В українській мові слід обмежено вживати активні дієприкметники із суфіксами -уч- (-юч-) та віддавати перевагу віддієслівним прикметникам із суфіксами -н-, -л-, -альн-, наприклад: стискальний біль (замість стискаючий біль), супровідне захворювання (замість супроводжуюче захворювання, супутнє захворювання), заспокійливий засіб, зміцнювальна гімнастика.

Однак тут важливо підкреслити, що під час перекладу текстів з будь-якої галузі знань насамперед слід послуговуватись нормативними документами (зокрема, термінологічними стандартами) та галузевими термінологічними словниками.

На заняттях з української мови необхідно також звернути особливу увагу студентів на типову проблему двомовних людей – перенесення граматичних ознак слів однієї мови на слова іншої, особливо в науковому та офіційно-діловому стилях, що вимагають точності слововживання (наприклад, задовольняти вимогам, згідно графіка, піднімати проблему, приймати участь). Адже студенти на заняттях опановують грамотність і у сфері ділових паперів, оскільки підготовка актів про списання лікарських засобів, ведення протоколів зборів трудового колективу, написання заяв та службових листів тощо потребує знання мовних кліше, усталених зворотів та грамотного перекладу різних мовних конструкцій.

Зважаючи на те, що сьогодні і з-поміж студентів, і з-поміж фахівців спостерігається порушення усіх мовних норм: лексичних (зокрема, калькування російських лексем: *співставляти* замість *зіставляти*, *порівнювати*; *слідуючий* замість *такий*, *наступний*; *учбовий* замість *навчальний*; *рахує* замість *вважає*, *гадає*; використання термінів у невластивому для них значенні, зокрема це стосується використання паронімів: *кривавий* – *кров'яний* – *кровний*; *серцевий* – *сердечний* – *сердешний*); морфологічних (*учена ступінь* замість *учений ступінь*; *Ігором* замість *Ігорем*); синтаксичних (запобігати (чому?) проблемі, а не проблему; опанувати (що?) професію, а не професією; завідувач (чого?) кафедри а не кафедрою); фразеологічних (*приймати участь* замість *брати участь*; *ведучий спеціаліст* замість *провідний спеціаліст*) – слід насамперед активізувати знання студентів з морфології, лексики, стилістики та синтаксису.

Необхідно також звернути їх увагу на деякі лексичні труднощі перекладу фахового (наукового) тексту, зокрема слід акцентувати на існуванні певної групи інтернаціональних слів, які, незважаючи на схожість звучання у різних мовах, відрізняються в кожній мові своєю семантикою і стилістичним забарвленням та в теорії перекладу відомі як “зрадливі друзі перекладача”. У такому випадку важливо підкреслити роль контексту, адже не-

хтування ним найчастіше призводить до смислових помилок, і саме він забезпечує конкретизацію того чи іншого значення. Тому під час перекладу слів подібного звучання необхідно правильно дібрати значення слова, яке буде відповідати змісту конкретного тексту.

Отже, зважаючи на те, що нормативну дисципліну “Українська мова (за професійним спрямуванням)” студенти вивчають на I курсі, коли вони ще не мають системних знань з медичної термінології на понятійному та мовному рівнях, а також не мають досвіду перекладу фахових текстів, корисними будуть такі рекомендації:

1) спочатку треба зрозуміти загальний зміст тексту, для чого необхідно ознайомитись з ним повністю, не відволікаючись і не зазираючи до словника;

2) виходячи із загального змісту, слід повторно прочитати текст. Під час цього можна побачити, що окремі слова і вирази, які були (чи здавалися) зовсім незрозумілими, починають набувати змісту, хоч і не зовсім точного. Тут слід пояснити, яку важливу роль відіграє оточення тих слів і висловів, які були поки ще незрозумілими, тобто контекст;

3) після повторного читання слід звернути увагу студентів на те, що “неясності” можуть стосуватися тільки вузькоспеціальних значень тих чи інших слів і виразів;

4) якщо виникають труднощі з перекладом медичної термінології чи фахових висловів, то можна звернутися до словників або (в разі їх відсутності) пригадати інформацію із ЗМІ: випуски новин, прочитані публікації в газетах чи журналах, рекламні тексти, адже іноді труднощі при перекладі викликають елементарні поняття (загальноживана медична лексика): *прививка, растройство, висок, насморк, ромбовидный, успокоительное* і т. д., український переклад яких досить часто можна почути у випусках новин або рекламних роликах (*щеплення, розлад, скроня, нежить, ромбоподібний, заспокійливе*). Однак тут слід звернути увагу на те, що студенти мають відстежувати появу нових термінологічних стандартів та дотримуватись стандартизованих правил використання термінів;

5) слід пам'ятати про стиль тексту, запропонованого для перекладу, а відтак, треба активізувати знання зі стилістики української мови, здобуті в школі, і звертати увагу на відповідні вислови: *протягом, впродовж*, але не *на протязі*; *відповідно до і згідно з*, а не *у відповідності з чи згідно до*; *термін становить*, а не *термін складає* тощо.

Необхідно вдосконалити навички роботи студентів зі словниками. Головна помилка більшості студентів полягає в тому, що, відкривши словник на потрібній сторінці, вони беруть перше значення знайденого слова, не замислюючись про те, чи підходить воно за контекстом. Відтак, слід звернути увагу на те, що слід уважно переглядати словникову статтю, оскільки вона може містити приклади (ілюстрації) слововживання й словосполучення тощо. Перекладні, або двомовні словники, крім іншого, цінні тим, що вони великою мірою допомагають під час добору синонімів, фразеології чи усталених словосполучень рідної мови. Неабияку допомогу можуть надати фразеологічні та синонімічні словники, термінологічні й енциклопедичні, орфо-

графічні та орфоепічні тощо. Різноманітні словники та довідники дають уявлення про новітні та спеціальні видання, до яких слід звертатися, коли виникають труднощі з перекладом або написанням певного слова (терміна).

Висновки. Отже, мовна підготовка студентів на заняттях з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” має бути спрямована на системне засвоєння важливих компонентів професійного мовлення: когнітивного, комунікативно-операційного й експресивного. Успішне засвоєння перших двох певною мірою може забезпечити й робота з фаховими текстами, зокрема їх переклад.

Можна запропонувати таку методику роботи студентів медичних вузів з фаховими текстами під час їх перекладу: 1) перше ознайомче читання, що забезпечить усвідомлення загального змісту тексту; 2) повторне читання, щоб зрозуміти значення вузькоспеціальних слів, які є важкими для перекладу (підкреслити роль контексту); 3) використання галузевих термінологічних словників, орієнтація на матеріали ЗМІ для перекладу найпростіших понять; 4) використання тлумачного чи енциклопедичних словників, опрацювання словникових статей у яких дає змогу ознайомитись із прикладами слововживання, добирати синоніми до пояснюваного слова, а також ознайомлюватись зі списками літератури до словників, щоб мати уявлення про новітні та спеціальні видання; 5) запам'ятовування типових перекладних конструкцій; увага до мовних зворотів, які мають різний переклад залежно від змісту (у тому числі й службових частин мови).

Список використаної літератури

1. Інноваційні технології в навчальному процесі: шляхи оптимізації викладання дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”: матеріали дистанційної семінару-наради завідувачів кафедр української мови вищих медичних та фармацевтичних закладів України (17–27 квітня 2012 р., м. Харків – м. Івано-Франківськ). – Харків : НФаУ, 2012. – 113 с.

2. Калінкін В. До обґрунтування ідеї безперервної мовної освіти медика: зміст і прагматика комунікативної компетенції / В. Калінкін // Стан і перспективи викладання предмета “Українська мова (за професійним спрямуванням)” у вищих медичних навчальних закладах України в контексті Болонського процесу : збірник матеріалів семінару-наради завідувачів кафедр української мови медичних навчальних закладів України (13–14 травня 2010 року, м. Івано-Франківськ). – Івано-Франківськ, 2011. – С. 10–15.

3. Лісовий М. Структурні компоненти професійного мовлення медичних працівників / М. Лісовий // Стан і перспективи викладання предмета “Українська мова (за професійним спрямуванням)” у вищих медичних навчальних закладах України в контексті Болонського процесу: збірник матеріалів семінару-наради завідувачів кафедр української мови медичних навчальних закладів України (13–14 травня 2010 року, м. Івано-Франківськ). – Івано-Франківськ, 2011. – С. 34–36.

4. Стан і перспективи викладання предмета “Українська мова (за професійним спрямуванням)” у вищих медичних навчальних закладах України в контексті Болонського процесу: збірник матеріалів семінару-наради завідувачів кафедр української мови медичних навчальних закладів України (13–14 травня 2010 року, м. Івано-Франківськ). – Івано-Франківськ, 2011.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Козыряцкая С. А. Методика перевода специализированных текстов студентами медицинских вузов на занятиях по дисциплине “Украинский язык (профессионального направления)”

В статье рассмотрены основные аспекты перевода специализированных текстов студентами медицинских вузов на занятиях по “Украинскому языку (профессионального направления)” и предложена методика такой работы.

Ключевые слова: специализированные тексты, контекст, языковые конструкции, медицинская терминология.

Kozyryatska S. Methods of Translation of Specialized Text by Students of the Medical Universities on the Lessons of “Ukrainian Language (Professional Purposes)”

The article deals with the basic aspects of translation of professional texts by medical students in the classroom of the discipline “Ukrainian language (for professional purposes)” and the methods of such work are proposed.

Language training of students in the classroom of the discipline “Ukrainian language (for professional purposes)” should be aimed at the systematic assimilation of important components of professional speech, cognitive, communicative and expressive. Successful mastering of the first two can be provided by a work with professional texts, including their translation.

In the article are proposed the methods of work with the professional texts during their translation by the medical students: 1) the first reading that will provide awareness of the general meaning of the text; 2) re-reading – to understand the importance of highly specialized words that are hard to translate (to emphasize the role of context); 3) using of terminology dictionaries, orientation materials and media for the translation of the simplest concepts; 4) use of explanatory or encyclopedic dictionaries, work with dictionary articles which allow you to become familiar with the examples of word usage, to find the synonyms to chosen words, and to get acquainted with the lists of literature to the dictionary to be aware of new and special edition; 5) memorizing common translation structures; attention to the speech patterns, with different translation depending on the content (including the functional parts of speech).

Key words: Specialized texts, context, language models, medical terminology.

УДК 378.1

В. І. МЕНЯЙЛО

кандидат фізико-математичних наук, доцент
Запорізький національний університет

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті проведено теоретичний аналіз понять “дослідницька діяльність”, “навчально-дослідницька діяльність”, “науково-дослідницька діяльність” студентів. Встановлено головні особливості науково-дослідницької діяльності. Уточнено структуру дослідницької діяльності студентів за характером набутих знань та за формами її проведення.

Ключові слова: дослідницька діяльність студентів, навчально-дослідницька діяльність, науково-дослідницька діяльність.

Згідно з вимогами Болонського процесу, зокрема відповідно до Бельгійського комюніке Міністрів освіти країн ЄС “Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі” вища освіта на всіх циклах має бути заснована на сучасних наукових дослідженнях та сприяти підготовці нового покоління фахівців, здатних до стратегічного прогнозування й проведення системних досліджень в умовах євроінтеграції та глобалізації.

Залучення студентів до дослідницької діяльності дає змогу суттєво підвищити рівень їхньої професійної підготовки, оскільки сприяє оволодінню ними сучасними методами й технологіями у галузі науки й техніки, розвиває здатність опановувати нові наукові знання та використовувати їх в ситуаціях, що швидко змінюються, формує дослідницький тип мислення тощо.

Особливості дослідницької діяльності студентів (сутність, форми, засоби, методи) у процесі фахової підготовки розглянуто в працях В. Андрєєва, В. Гусєва, М. Князян, С. Омельчука, А. Яновського, В. Степашка, О. Рогозіної, П. Горкуненка, Є. Кулик, Л. Ніколаєвої, Г. Кловак, О. Крушельницької, А. Лушнікова, В. Прошкіна, В. Шейко та ін. Проте на сьогодні в педагогічній літературі існують різні підходи щодо визначення її структури та форм.

Метою статті є розкриття сутності дослідницької, навчально-дослідницької, науково-дослідницької діяльності, а також уточнення структури, змісту та форм проведення дослідницької діяльності студентів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Діяльність є основним фактором розвитку людини та способом її існування у суспільстві. С. У. Гончаренко визначає діяльність як спосіб буття людини в світі, здатність вносити в дійсність зміни [6, с. 98]. М. Буланова-Топоркова розглядає діяльність як систему дій, об’єднаних у єдине ціле провідним мотивом [26, с. 423].

Згідно із теорією діяльності О. Леонтьєва діяльність визначає сутність активності людини й відповідає її певним потребам [18]. На цілесп-

рямований характер діяльності звертає увагу і Я. Крушельницька, яка зазначає, що діяльність – це форма активного ставлення людини до дійсності, спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, які пов'язані зі створенням суспільно значущих (матеріальних і духовних) цінностей та засвоєнням суспільного досвіду [14]. Погоджується з нею і М. Й. Варій, який розглядає діяльність як внутрішню і зовнішню активність людини, яка спрямована на особистісні зміни, трансформацію предметів та явищ відповідно до потреб людини, а також створення нових [3, с. 718].

За педагогічним словником Г.М. Коджаспирової, діяльність – це форма психічної активності особистості, що спрямована на пізнання і перетворення світу й самої людини [15, с. 37]. Аналогічне трактування знаходимо і у Н. В. Ліфарєвої: “діяльність – це специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування” [20].

Отже, у самому визначенні діяльності як психологічного феномена закладений її пізнавальний творчий характер, що насамперед проявляється у такому її виді як пошукова або дослідницька діяльність.

Під дослідницькою (пошуковою) активністю особистості А. Подд'яков розглядає “творче ставлення до світу, яке виражається в мотиваційній готовності та інтелектуальній здатності до пізнання реальності, самостійної постановки різноманітних дослідницьких цілей, винаходу суб'єктивно нових способів і засобів їх досягнення, отримання не прогнозованих результатів та їх використання для подальшого пізнання” [29].

Але необхідно розрізнити пошукову й дослідницьку діяльність, оскільки, як зазначає у своїй роботі В. Морозов, “пошукова активність припускає лише пошук в умовах невизначеної ситуації, а дослідницька діяльність містить у собі й аналіз одержуваних результатів, і оцінку розвитку ситуації, і прогнозування відповідно до подальшого її еволюціонування, а також моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій. Надалі все це, будучи перевіреним на практиці, виводить пошукову активність на новий рівень, і знову вся описана послідовність повторюється спочатку” [24, с. 10].

Швирьов В. С. наголошує, що дослідницька діяльність як спосіб отримання нових знань ґрунтується на особливому виді логічного систематизованого міркування, на який поширюються вимоги логічної послідовності, несуперечливості та системності [31, с. 35]. В. Морозов також підкреслює особливий характер дослідницької діяльності, відмічаючи, що вона породжується у результаті функціонування механізму пошукової активності й будується на основі її дослідницької поведінки.

За результатами аналізу трактувань терміна “дослідницька діяльність” у науково-педагогічній літературі було встановлено, що основними рисами дослідницької діяльності є спрямованість на отримання нового знання і задоволення пізнавальних та інтелектуальних потреб особистості, а результатом – відкриття нових фактів, отримання знань, формування сві-

домості [5, с. 118]. Проведені дослідження надали можливість визначити дослідницьку діяльність як діяльність, спрямовану на відтворення й аналіз вже існуючої, так і на отримання нової інформації [5]. Відповідно, внутрішнім результатом дослідницької діяльності є набуті суб'єктивно нові знання, вміння та навички, а зовнішнім її результатом є об'єктивно нові знання.

О. В. Леонтович визначає дослідницьку діяльність як таку, що спрямована на вирішення “творчої, дослідницької задачі з попередньо невідомим вирішенням ... і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми, вивчення теорії, присвяченій даній проблематиці, підбір методик дослідження і практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, власні висновки. Такий ланцюжок є невід'ємною приналежністю дослідницької діяльності, нормою її проведення” [8, с. 22]. Автор переконаний, що будь-яке дослідження має структуру наукового.

Аналіз літератури показує, що поряд з терміном “дослідницька діяльність” найбільш поширеними є такі поняття, як наукова, науково-дослідницька та навчально-дослідницька діяльність; при цьому термін “наукова” вживається здебільшого щодо діяльності наукових і науково-педагогічних працівників і використовується в нормативних документах, а термін “навчально-дослідницька” – стосується діяльності учнів та студентів і використовується в педагогічній літературі.

Згідно із Законом України “Про наукову й науково-технічну діяльність” [11], наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на отримання й використання нових знань, які одержані в процесі фундаментальних або прикладних наукових досліджень та зафіксовані на носіях наукової інформації у формі звіту, наукової праці, наукової доповіді, наукового повідомлення про науково-дослідну роботу, монографічного дослідження, наукового відкриття тощо.

Якщо дослідження – це всебічне вивчення якогось предмета, явища та зв'язків між ними [19, с. 31], то наукове дослідження – це процес систематичного, цілеспрямованого вивчення будь-якого об'єкта (ідеального чи матеріального), до якого застосовують засоби й методи науки та яке завершується формуванням знання про досліджуваний об'єкт щодо закономірностей його виникнення, розвитку, вдосконалення на користь людини [2, с. 26].

Аналогічне формулювання знаходимо й у А. М. Алексюк: “наукове дослідження – це цілеспрямоване вивчення об'єкта чи явища, у якому використовуються методи науки і яке, розкриваючи закономірності розвитку даного об'єкта (явища), формує нове знання про нього, пояснює закони його функціонування і вказує чи передбачає шляхи та форми використання одержаного знання в інтересах суспільства” [1, с. 112].

Таким чином, можна зробити висновок, що головними ознаками науково-дослідницької діяльності є:

- систематичний цілеспрямований характер;
- наукові методи дослідження;

- об'єктивна новизна знань;
- суспільна значущість результатів.

Аналіз проведених психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що сутність дослідницької діяльності студентів істотно відрізняється від дослідницької діяльності науковців [28].

За визначенням Є. Кулик, дослідницька діяльність студентів – це такий вид навчально-пізнавальної роботи творчого характеру, що націлений на пошук, вивчення й з'ясування фактів і явищ дійсності для набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них [16, с. 17]. Близьке за змістом тлумачення знаходимо й у Н. Рашидової: це – особистісно і соціально значима продуктивна діяльність, яка здійснюється в рамках освітнього процесу у вищій школі засобами пізнання у відповідності з логікою наукового пошуку, продуктом якої є суб'єктивно нові знання про досліджувальні об'єкти або специфічні методи дослідження [30, с. 215]. Більш розгорнуту трактовку цього поняття дає М. О. Вікуліна [4], яка під дослідницькою діяльністю студентів розуміє таку форму організації навчально-виховної роботи, яка пов'язана з розв'язанням творчої, дослідницької задачі у різних галузях науки й передбачає наявність основних етапів, характерних для наукового дослідження: постановку проблеми; ознайомлення з літературою за цією проблематикою; оволодіння методикою дослідження, збирання власного матеріалу, його аналіз, узагальнення та висновки.

У науково-педагогічній літературі дослідницьку діяльність студентів поділяють на навчально-дослідницьку й науково-дослідницьку.

А. Лебедев визначає навчально-дослідницьку діяльність як таку роботу студентів, що забезпечує набуття ними необхідних навичок творчої, дослідницької діяльності й завершується самостійним вирішенням уже розробленого в науці або техніці завдання [17, с. 49]. Ґрунтовний аналіз цього виду діяльності проведений у дисертаційному дослідженні М. Князян, за результатами якого вона дійшла висновку, що навчально-дослідницька діяльність студентів – це такий вид навчально-пізнавальної роботи творчого характеру, який націлений на пошук, вивчення й пояснення фактів і явищ дійсності з метою набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них [13].

Перейдемо тепер до визначення сутності науково-дослідницької діяльності студентів, головна відмінність якої, на думку А. Лебедева полягає в тому, що її підсумком є новий для науки або техніки результат [17, с. 49]. Погоджується з ним і Л. О. Бекрешева, наголошуючи на тому, що науково-дослідницька діяльність спрямована на систематизацію відомих і виявлення нових, вірогідних знань [2, с. 26]. На створенні об'єктивно нових знань щодо предмету дослідження в результаті науково-дослідницької діяльності наполягає і Л. Ніколаєва [25, с. 183].

Більш обережна у своїх висновках щодо можливості створення об'єктивно нових знань дослідниця О. Єгорова [10, с. 6], яка зазначає, що в результаті науково-дослідної роботи студентів суб'єктивний характер “відкриттів” може набувати певної об'єктивної значущості та новизни.

Проведений аналіз літератури, присвячений сутності визначення понять “навчально-дослідницька діяльність” та “науково-дослідницька діяльність”, довів, що суттєвою відмінністю цих двох видів діяльності у вищій школі є характер знань, що набуваються студентами: суб’єктивно чи об’єктивно вони нові.

Іншим критерієм, за яким у педагогічній науці розрізняють дослідницьку діяльність студентів, є форма її проведення (місце й час).

Традиційно система науково-дослідної роботи студентів включає такі складові:

1) навчально-дослідницьку, що є невід’ємним елементом навчального процесу та входить до навчальних планів як обов’язкова для всіх студентів і передбачає підготовку рефератів на основі пошуку та аналізу літератури в процесі вивчення навчальних дисциплін; виконання практичних, семінарських, лабораторних, самостійних, індивідуальних, контрольних робіт з елементами наукового дослідження; виконання дослідницьких завдань під час проходження навчальної та виробничої практики; підготовка і захист курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських робіт;

2) науково-дослідну, що виконується у позанавчальний час (робота в наукових гуртках, проблемних групах, наукових лабораторіях, експедиціях, дискусійних клубах тощо) і передбачає огляд, анотування та рецензування наукової літератури; підготовку наукових доповідей на основі вивчення та аналізу літературних джерел, проведення наукових досліджень; написання наукових статей та тез доповідей; участь у виконанні робіт з держбюджетної та позабюджетної тематики) [12; 23; 27; 32].

Деякі науковці у своїх дослідженнях виокремлюють ще й третій напрям: науково-організаційні [22, с. 84] або організаційно-масові заходи (предметні олімпіади, конкурси наукових робіт, круглі столи, конференції, семінари тощо) [23, с. 11].

Але така класифікація, в основу якої покладено наявність тих чи інших елементів діяльності у навчальному плані, на наш погляд, є суперечливою, оскільки дипломні, а особливо магістерські роботи здебільшого є роботами науково-дослідницького характеру. Більш логічно вивіреною є класифікація, наведена в дисертаційному дослідженні П. Горкуненка, який виділяє такі види дослідницької діяльності:

– навчально-дослідна робота і науково-дослідна робота студентів, що здійснюються у навчальному процесі;

– науково-дослідна робота у позанавчальний час [7, с. 7].

П. Давидов, у свою чергу, науково-дослідну роботу у позанавчальний час поділяє на таку, яка доповнює навчальний процес, і на таку, що відбувається паралельно з навчальним процесом [9, с. 11]. Аналогічний розподіл знаходимо й у В. М. Литовченко, де автор виділяє науково-дослідницьку роботу в поза аудиторний час та науково-дослідницьку роботу в навчальних науково-виробничих об’єднаннях [21]. Формами науково-дослідної роботи, які доповнюють навчальний процес, є робота студентів у наукових гуртках, про-

блемних групах, наукових овариствах, виступи з доповідями на наукових конференціях, семінарах, участь у конкурсах, олімпіадах.

Науково-дослідницька діяльність, що здійснюється паралельно з навчальним процесом, передбачає участь студентів у виконанні фундаментальних і прикладних досліджень, що проводяться на кафедрах, лабораторіях, інших наукових підрозділах чи організаціях підкваліфікованим науковим керівництвом (рис. 1).

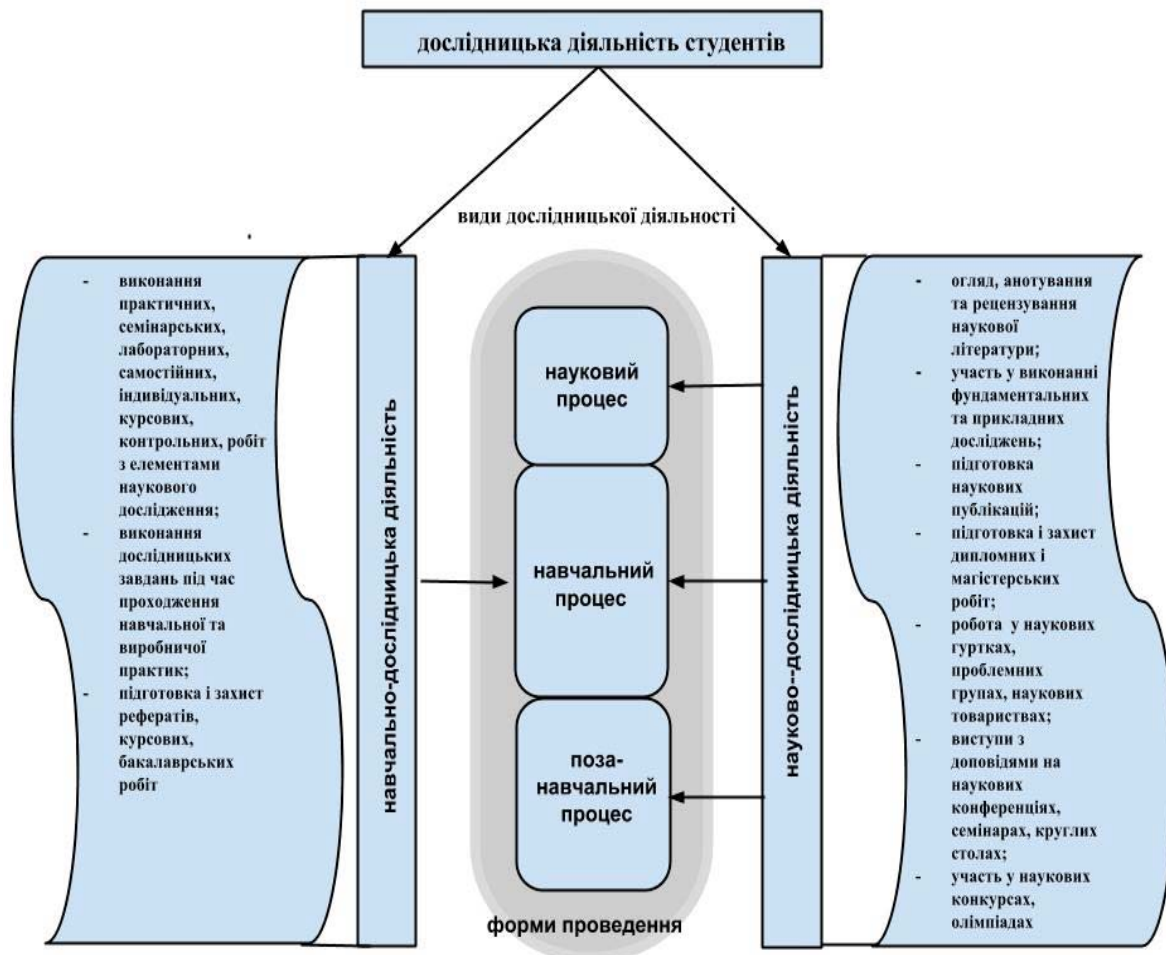


Рис. 1. Структура, зміст і форми проведення дослідницької діяльності студентів (за результатами проведених теоретичних досліджень)

Висновки. Проведений аналіз сутності, етапів, структури й форм дослідницької діяльності студентів у вищому навчальному закладі свідчить про те, що:

1) дослідницька діяльність студентів являє собою інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на пошук, вивчення фактів, явищ, їхню систематизацію з метою отримання суб'єктивно нових знань, які можуть набувати певної об'єктивної значущості та новизни;

2) дослідницька діяльність передбачає наявність основних етапів, характерних для наукового дослідження: постановку проблеми й визначення завдань, пошук і аналіз літературних даних, оволодіння методикою

дослідження, проведення дослідження, обробку й аналіз отриманих даних, узагальнення та висновки;

3) головним критерієм розподілу дослідницької діяльності на навчально-дослідницьку й науково-дослідницьку виступає науково-об'єктивна значущість та новизна одержаного результату;

4) за формами проведення дослідницька діяльність може здійснюватися як у межах навчального процесу, так і поза ним або паралельно з ним (у межах наукового процесу кафедри, лабораторії, наукового підрозділу).

У зв'язку із запровадженням Національної рамки кваліфікацій, яка передбачає провадження дослідницької та/або інноваційної діяльності на сьомому кваліфікаційному рівні, перспективою наших подальших наукових розвідок є визначення сутності та структури дослідницько-інноваційної діяльності майбутніх фахівців у процесі навчання у магістратурі вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 558 с.

2. Бекрешева Л. О. Сучасні підходи до визначення поняття “науково-дослідницька робота школяра” / Л. О. Бекрешева // Вісник ЛДУ БЖД. Педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 25–30.

3. Варій М. Й. Загальна психологія / М. Й. Варій. – 3-тє вид., виправ. та допов. – Київ : Центр навчальної літератури, 2009. – 1007 с.

4. Викулина М. А. Теоретические основы организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза : монография / М. А. Викулина, Е. С. Казанцев / под науч. ред. М. А. Викулиной. – Нижний Новгород : Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. – 127 с.

5. Голуб Т. П. Організація дослідницької діяльності студентів технічних спеціальностей у межах курсу іноземної мови / Т. П. Голуб // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Вип. 6 (72). – С. 117–121.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

7. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / П. П. Горкуненко ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.

8. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності майбутніх педагогів до професійної діяльності / Л. Григоренко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 22–24.

9. Давидов П. Г. Формування креативної інженерної освіти через призму Болонського процесу: філософія та практика / П. Г. Давидов // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – № 1. – С. 8–14.

10. Єгорова О. В. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Єгорова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2009. – 20 с.

11. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України [Електронний ресурс] // Верховна Рада України : офіційний сайт. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.

12. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. для вищих педагогічних навчальних закладів / Г. Т. Кловак. – Чернігів : Чернігівський державний

центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260 с.

13. Князян М. О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. О. Князян ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1998. – 18 с.

14. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : навч. посіб. / Я. В. Крушельницька. – Київ : КНЕУ, 2000. – 232 с.

15. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2005. – 2-е изд. – 176 с.

16. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Є. В. Кулик ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 40 с.

17. Лебедев А. А. УИРС и НИРС / А. А. Лебедев // Вестник высшей школы. – 1976. – Вып. 7. – С. 49–53.

18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

19. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения : учебник для пед. ин-тов / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – С. 31.

20. Ліфарева Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. / Н. В. Ліфарева. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.

21. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами научно-исследовательской работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Литовченко. – Минск, 1990 – 18 с.

22. Логвінова Я. Науково-дослідницька робота студентів як умова формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології / Я. Логвінова // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 83–86.

23. Луценко І. В. Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Луценко; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.

24. Морозов В. Дослідницька діяльність педагога: напрями реалізації / В. Морозов // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, Педагогіка, Психологія. – 2014. – Вип. 31. – С. 10–14.

25. Ніколаєва Л. Теоретичні аспекти науково-дослідницької діяльності студентів магістратури / Л. Ніколаєва // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4. – Ч. 2. – С. 178–184.

26. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко и др. / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 512 с.

27. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 340 с.

28. Погребняк Н. М. Наукова технологія – важливий засіб активізації навчально-дослідної діяльності студентів / Н. М. Погребняк // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2011. – № 21 (232). – Ч. 1. – С. 169–177.

29. Поддьяков А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности / А. Н. Поддьяков // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 85–89.

30. Рашидова Н. М. Дослідницька діяльність як фактор професійного розвитку майбутнього фахівця / Н. М. Рашидова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2014. – № 5 (288). – Ч. I. – С. 213–220.

31. Швырев В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – Москва : Политиздат, 1984. – 245 с.
32. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – Київ : Знання-Прес, 2003. – 295 с.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2015.

Меняйло В. И. Современные подходы к определению сущности и структуры исследовательской деятельности студентов

В статье проведен теоретический анализ понятий “исследовательская деятельность”, “учебно-исследовательская деятельность”, “научно-исследовательская деятельность”. Выявлены главные особенности научно-исследовательской деятельности. Уточнена структура исследовательской деятельности по формам ее проведения.

Ключевые слова: *исследовательская деятельность студентов, учебно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность.*

Meniailo V. Modern Approaches for Determination of Essence and Structure of Students' Research Activity

In the paper is considered theoretical analysis of terms “Research”, “Educational and Research Activities”, “Scientific and Research Activities”. It is shown that research activity is an activity, which is aimed at both reproduction and analysis of existing and on gaining of new information. Accordingly, the internal result of research activity is acquired subjectively new knowledge and skills, and the external result is objectively new knowledge. The main difference between the scientific and research activities of educational and research activities is the essence of knowledge acquired by students: it is subjectively or objectively new.

Specified the structure of research activities of students in the form of its implementation. It is shown that it is appropriate to allocate it to educational and research (implementation of research tasks during the practical, laboratory and individual classes, work experience training) and scientific and research (preparation and defense of term papers and degree works), carried out within the educational process and scientific research activities at extracurricular classes, which in turn is divided into one that complements the educational process (students work in scientific activity groups, problem groups, scientific societies, reports at conferences, workshops, contests, competitions) and one that is in parallel with the educational process (students' participation in the implementation of scientific research conducted at the departments, laboratories, under the guidance of scientific supervisors).

Key words: *research activity of students, educational and research activities, scientific and research activities.*

УДК 372.881.1

Л. Ф. МУЦ

кандидат соціологічних наук
Запорізька державна інженерна академія**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ “E-LEARNING”**

В статті розглянуто особливості організації самостійної роботи іноземних студентів з використанням технологій “e-learning” на етапі довузівської мовної підготовки. Визначено основні принципи організації самостійної роботи студентів підготовчого відділення в ході опанування мовою країни навчання у ВНЗ інженерного профілю.

Ключові слова: електронне навчання (e-learning), мовна підготовка, самостійна робота, вищі навчальні заклади.

Оптимізація та інтенсифікація процесу навчання іноземних громадян є передумовою їх швидкої адаптації до інокультурного простору та включення в навчальний процес за обраним фахом. Цьому передусім має сприяти організація їх позааудиторної самостійної роботи на довузівському етапі навчання, з огляду на короткий термін підготовчого навчання, поліетнічний склад студентів, різний рівень їх попередньої підготовки [4, с. 107]. Це неможливо без використання сучасних освітніх технологій і, передусім, технологій “e-learning”.

Проблемам впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес вже присвятили увагу такі дослідники, як А. Аханян, А. Андреев, М. Бухаркіна, Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Жалдак, Р. Макаров, І. Малицька, В. Монахов, Н. Ничкало, Т. Семеновських, В. Цонєва та інші. Деякі аспекти використання комп'ютерних технологій в процесі навчання іноземної мови, зокрема російської мови як іноземної, стали об'єктом дослідницької уваги М. Бухаркіної, Є. Полат, А. Ременцова, П. Сисоєва й інших науковців. Використання нових інформаційних технологій в системі освіти в технічних ВНЗ вивчали В. Кучеров, В. Кравець, В. Подлеснов, Ю. Попов, А. Ременцов, А. Агеєва, В. Садовніков, В. Шишкін.

Проблеми організації самостійної роботи студентів висвітлені у наукових працях Ю. Бабанського, В. Безпалька, Ю. Гаврилюк, С. Гончаренка, В. Євдокимова, В. Козакова, В. Олійника, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Прокопенка, І. Сладких, Л. Сігаєвої та інших.

Аналіз цих досліджень довів, що до сьогодні мало уваги приділялось використанню технологій електронного навчання у самостійній роботі іноземних слухачів підготовчих відділень технічних ВНЗ в процесі опанування мовою країни навчання. Тому **метою дослідження** стало визначення особливостей організації самостійної роботи іноземних студентів на етапі довузівської мовної підготовки за допомогою технологій “e-learning” у ВНЗ інженерного профілю.

У дослідженні застосовано такі методи: аналітико-описовий при аналізі лінгвістичних та методичних даних з подальшим узагальненням; при

вивченні та аналізі спеціальної літератури з методики викладання російської (української) мови як іноземної студентам інженерного профілю; аналіз та узагальнення досвіду використання технологій електронного навчання в процесі довузівської мовної підготовки іноземних студентів в технічних ВНЗ.

Розв'язання завдань сучасної освіти неможливі без підвищення значення самостійної роботи студентів із навчальним матеріалом, без розвитку навичок самостійної роботи, без виховання їх творчої активності та ініціативи в процесі опанування новими знаннями та навичками. Технологічні можливості для цього забезпечуються сучасними комп'ютерними технологіями, завдяки яким в сучасній освіті сформувався новий, перспективний напрям – електронне навчання (“e-learning”).

Під електронним навчанням в широкому сенсі цього поняття прийнято сьогодні розуміти використання інтернет-технологій в навчальному процесі, основоположними принципами якого є здійснення роботи в мережі та доставка навчального контенту користувачу через посередництво комп'ютера з використанням стандартних Інтернет-технологій [2, с. 214]. У вузькому сенсі під електронним навчанням розуміють форму організованого навчання у закладах освіти, яке не передбачає особистого контакту, а базується виключно на контактах за допомогою інформаційно-комунікативних і телекомунікаційних технологій [2, с. 214].

Часто поняття “електронне навчання” ототожнюють із поняттям “дистанційне навчання”, підставою для чого є використання інформаційно-комунікаційних технологій в обох формах. При цьому спостерігається поступове витискування поняття “distance learning” (“дистанційне навчання”), поняттям “e-learning” (електронне навчання), що, за словами Т. Семеновських, “зумовлено застосуванням в сучасних системах дистанційного навчання інформаційно-комунікаційних технологій. Крім того, термін “e-learning” більш цілісно відображає інтеграцію дистанційної та традиційної організації навчального процесу [5].

Для організації самостійної роботи іноземних студентів на етапі довузівської мовної підготовки технології “e-learning” виступають надзвичайно продуктивними, адже є “інформаційними, інтерактивними, особистісно-орієнтованими, адаптивними” навчальними технологіями [5].

Перевагами застосування системи “e-learning” в системі мовної підготовки іноземних слухачів підготовчих відділень незалежно від профілю ВНЗ є:

- свобода доступу – студент має можливість доступу через мережу Інтернет до електронних курсів, підручників, завдань із будь-якого місця, де є вихід у глобальну інформаційну мережу;
- можливість корегування завдань та методів навчання відповідно до можливостей і потреб студентів;
- можливість консультації із викладачем у процесі виконання завдань;
- об'єктивна методика оцінки знань, отриманих у процесі самостійного навчання (технології системи “e-learning” дозволяють виставляти чіткі критерії оцінювання результатів самостійної роботи студентів);

– гнучкість навчання (тривалість і послідовність самостійного вивчення теми, розділу тощо залежатиме від рівня попередньої підготовки студента-іноземця, від його можливостей).

Основними принципами організації самостійної роботи іноземних студентів в процесі довузівської мовної підготовки з використанням технологій “e-learning” є такі.

1. Самостійна робота іноземних студентів в ході опанування мовою країни навчання має бути спрямована на формування всієї сукупності навичок, необхідних для формування мовної компетенції. Йдеться про аудіювання, навчання говорінню, читанню, письму. Комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів підготовчого відділення передбачає поєднання та узгодження всіх форм аудиторної та позааудиторної роботи.

2. Комп'ютерні технології забезпечують можливості ефективного опанування фонетикою, коли студент-іноземець може прослухати та повторити звук (звукосполучення, слово, словосполучення, фразу), виконати вправи на розрізнення інтонаційних конструкцій, ритмічних схем слова тощо. При цьому він сам може записати своє мовлення, а викладач – прослухати аудіозапис у зручний для себе час, перевіривши таким чином вимову студента, рівень опанування ним звукової системи нової для нього мови [4, с. 108].

2. Саме читання забезпечує можливість закріплення мовних навичок та вмій, порівняно з іншими видами діяльності. Проте, попри поширеність думки щодо можливості опанування навичок читання лише під час аудиторних занять, це не є обов'язковим. Цілком можливо за допомогою сучасних технологій забезпечити опанування студентами навичками читання і в процесі самостійної роботи, зокрема завдяки підготовці аудіо- та аудіовізуальних матеріалів, до яких студент-іноземець матиме доступ у бідь-який зручний для нього час. Водночас зростає значення методичного супроводу таких матеріалів, підготовки лексичного матеріалу, дотекстових та післятекстових завдань.

3. При використанні комп'ютерних технологій у мовній підготовці іноземних студентів слід враховувати і відмінність сприйняття електронного тексту від друкованого, зокрема більш повільне прочитання тексту електронного. На підготовчому етапі навчання врахування цього факту має спонукати викладача до використання інтерактивних засобів навчання мови, які б змогли використовувати особливості електронної презентації тексту на користь студентам. Передусім, це можуть бути запитання з багатьма відповідями для вибору, заповнення пропусків в словах и реченнях, встановлення відповідностей, створення та відгадування кросвордів, відновлення послідовності літер у слові та слів у реченні тощо.

4. Потребують утоснення лексичний та граматичний мінімум, яким має оволодіти іноземний студент в результаті самостійного вивчення теми (підтеми).

5. Тексти для читання мають містити лексику (хоча й і у обмеженій кількості) з фундаментальних дисциплін, за якими вестиметься підготовка

після вступу на основну форму навчання. Також доцільно залучати до навчальних текстів і вправ лексику з навчальних дисциплін, які іноземні студенти вивчають на підготовчому відділенні. Ці дисципліни (наприклад, математика, фізика, хімія та ін. починають викладати за 4—6 тижні і вони є необхідною передумовою довузівської підготовки іноземних студентів як майбутніх фахівців.

Основна увага має приділятися частотним граматичним конструкціям, характерним для підмов фізики та наук, які їх спадкують [3].

6. Необхідною є детальна розробка завдань з опанування письмовими навичками, а отже – і методів перевірки їх виконання, що досить складно робити, якщо викладач і студент розділені відстанню.

7. При організації самостійної роботи іноземних студентів на підготовчому відділенні зростає роль викладача, що має допомогти кожному з них правильно організувати самостійну роботу, а для цього повинен підготувати претекстові завдання для виконання їх в аудиторії перед виконанням студентами самостійної роботи в неаудиторний час, сформулювати чіткі вимоги до виконання самостійної роботи, чіткі критерії оцінювання, встановити терміни виконання та способи зв'язку із ним для відправки виконаних самостійних завдань викладачу та повідомлення результатів їх перевірки з рекомендаціями щодо необхідності повторити необхідні граматичні теми та виконати конкретні вправи. Потім, вже в аудиторії, студенти виконують післятекстові вправи та завдання [4, с. 108].

8. Самостійна робота студентів на підготовчому відділенні має сприяти і їх професійній підготовці, про необхідності якої наголошують всі дослідники. Тому при створенні змістового компоненту системи самостійного навчання студентів підготовчого відділення інженерного профілю доцільно використовувати:

– при вивченні граматики – частотні одиниці та граматичні форми, характерні для текстів інженерного профілю (визначені в роботах І. Авдеевої, Т. Васильєвої, Г. Левіної, О. Піневич та ін.). Зокрема, найбільш частотними конструкціями, наявними в аутентичних текстах з фізики, теоретичної механіки, електроніки є такі: *що є чим, що називається чим, що визначається чим, що має що, що розглядають як, що являє собою що, що є рівним чому, що використовують де, що вважають чим, що характеризуються чим, що залежить від чого, що застосовується де, що утворює що, що змінює що, що отримує де, що складає що, що призводить до чого та ін.* Це також складнопідрядні речення з підрядними означальними частинами, приєднаними за допомогою слова “який”. Найбільш частотною формою в аутентичних текстах інженерного профілю є прислівники, віддієслівні іменники, короткі прикметники;

– при навчанні читанню – нескладні оригінальні та аутентичні тексти [1] (або фрагменти текстів) науково-технічного підстилю підмов хімії, фізики, математики, інформатики. Доцільним є впровадження текстів з підручників з фундаментальних навчальних дисциплін вже із другого пів-

річчя, що забезпечить більшу мотивацію іноземних абітурієнтів до вивчення мови і одночасно до опанування дисциплін, необхідних для професійної освіти. Також доцільно використовувати вивчаюче та вибіркоче читання. Наприклад, студенти можуть отримати завдання: розставити пункти плану в логічній послідовності; визначити, про що говориться в тексті; знайти в тексті визначення понять тощо.

9. Необхідним є створення методичного апарату до використання аудіовізуальних матеріалів. Зокрема, всі, потрібні для самостійного навчання, матеріали (фото, аудіо файли, анімаційні ресурси тощо) можуть бути розміщені в якості навчального матеріалу у вигляді веб-сторінки.

10. Організація самостійної роботи студентів в системі електронного навчання передбачає регламентацію взаємодії між викладачами та студентами в процесі самостійного навчання, зокрема способи та час зв'язку з викладачем для отримання консультацій та порад, дотримання правил етикету комунікацій, технологічна дисциплінованість.

Використання комп'ютерних технологій та інтернет-ресурсів в процесі довузівської мовної підготовки сприятиме усуненню психологічних труднощів в процесі адаптації іноземних студентів до іншомовного та інокультурного середовища, запобіганню культурного шоку, який переживають іноземні студенти, коли приїждять на навчання до іншої країни.

Висновки. В контексті організації самостійної роботи іноземних студентів на етапі довузівської мовної підготовки, до переваг застосування технологій системи e-learning слід віднести: свободу доступу студентів до навчальних матеріалів; можливість корегування завдань та методів навчання відповідно до можливостей і потреб студентів; можливість консультації із викладачем у процесі самостійного виконання навчальних завдань; об'єктивність методик оцінювання знань, отриманих у процесі самостійного навчання; гнучкість навчання та ін.

При організації самостійної роботи іноземних студентів за допомогою технологій "e-learning" на етапі довузівської мовної підготовки в ВНЗ інженерного профілю необхідно застосовувати методики, які б сприяли ефективному опануванню мовою спеціальності з використанням дидактичного потенціалу сучасних технологій електронного навчання.

Перспективу подальших досліджень становить дослідження методів контролю та оцінювання результатів самостійної роботи іноземних студентів з використанням технологій "e-learning".

Список використаної літератури:

1. Авдеева И. Б. Рассуждения об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля [Электронный ресурс] / И. Б. Авдеева, Т. В. Васильева, Г. М. Левина. – Режим доступа: <http://www.litsoch.ru/referats/read/285429/>.
2. Гаманюк В. E-Learning, M-Learning, Blended Learning і дистанційне навчання у системі іншомовної освіти Німеччини / Віта Гаманюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2012. – № 2. – С. 211–220.
3. Пиневи́ч Е. В. Методика обучения чтению иностранных учащихся инженерного профиля с использованием компьютерных технологий (этап предвузовской подго-

товки) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / Е. В. Пиневиц. – Москва, 2006. – Режим доступа: <http://www.dissertcat.com/content/metodika-obucheniya-chteniyu-inostrannykh-uchashchikhsya-inzhenerenogo-profilya-s-ispolzovani>.

4. Ременцов А. Н. Организация самостоятельной работы иностранных учащихся с использованием дистанционной формы обучения русскому языку / А. Н. Ременцов, А. Ю. Агеева // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2008. – № 6/2. – С. 106–109.

5. Семеновских Т. В. Концептуальные аспекты применения технологий E-Learning обучения в вузовской среде [Электронный ресурс] / Т. В. Семеновских. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/simpoz5/21.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Муц Л. Ф. Организация самостоятельной работы иностранных студентов с использованием технологий “e-learning”

В статье рассмотрены особенности организации самостоятельной работы иностранных студентов с использованием технологий “e-learning” на этапе довузовской языковой подготовки. Определены основные принципы организации самостоятельной работы студентов подготовительного отделения в процессе обучения языку принимающей страны в ВУЗе инженерного профиля.

Ключевые слова: электронное обучение (e-learning), языковая подготовка, самостоятельная работа, высшие учебные заведения

Muts L. Organization of Foreign Students’ Independent Work Using “E-Learning” Technology

Optimization and intensification of foreign citizens training is a precondition for their rapid adaptation in the non-native cultural environment and introduction in the educational process according to the chosen specialty. It above all should promote the organization of their extracurricular self-study in the pre-university stage of education, considering the short-term of preparatory training, polyethnical student body, different levels of preliminary training.

Research purpose is the definition of organization features of foreign students’ of engineering profile independent work at the stage of pre-university language training using “e-learning” technology.

Such methods as analytical and descriptive when analyzing language and methodological data with further generalization when studying and analysis of special literature on methodology of teaching Russian (Ukrainian) language as a foreign language to students of engineering profile; analysis and generalization of experience of e-learning technologies application in the process of pre-university language training of foreign students of engineering profile have been applied in this research.

In the context of independent work organization for foreign students at the stage of pre-university language training, technology application of e-learning system should be referred to the advantages: students free access to the learning materials; possibility of adjusting tasks and teaching methods according to the capabilities and students needs; possibility to consult with a teacher in the process of independent training tasks making; objective methods of knowledge evaluating gained in the process of self-education; training flexibility, and others.

When organizing foreign students’ independent work using “e-learning” technology at the stage of pre-university language training in higher educational institutions of engineering profile is necessary to apply methods that would promote effective mastering of professionally-oriented language using didactic potential of e-learning current technologies.

Key words: Electronic Learning (E-Learning), language training, independent work, higher educational institutions.

І. І. ОБЛЕС

кандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ

У статті розглянуті проблеми адаптації іноземних студентів в умовах вимушеного переселення з тимчасово окупованої території України; проаналізовані особливості протікання соціокультурних, соціально-психологічних та педагогічних адаптаційних процесів; визначені умови ефективної організації навчального процесу в україномовному середовищі; розкрита роль адаптивного освітнього середовища у формуванні міжособистісних взаємовідносин учасників освітнього процесу, розвитку здібності до самовдосконалення з врахуванням ціннісних орієнтацій, внутрішніх ресурсів, інтересів і потреб іноземних студентів.

Ключові слова: адаптаційний процес, адаптивне освітнє середовище, адаптованість, іноземні студенти-переселенці, соціокультурна адаптація, соціально-психологічна адаптація, педагогічна адаптація, україномовне навчальне середовище.

Важливим показником інтеграції України до світового освітнього простору, що має політичну та соціально-економічну значущість, є фахова підготовка іноземних студентів. На рівні престижу і підвищення міжнародної репутації держави в цілому, цей процес є дуже відповідальним щодо забезпечення фізичної, екологічної, економічної, інформаційної та юридичної безпеки громадян інших країн; надання гідних і надійних умов їх життєдіяльності в період навчання; збереження здоров'я; поваги до культурних традицій, менталітету, людської гідності, гарантування високого професійного рівня навчання та викладання.

Відповідно, Закон України "Про вищу освіту" (статті 75, 76) основними напрямками міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти визначає надання послуг, пов'язаних із здобуттям вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні; основними напрямками зовнішньоекономічної діяльності вищого навчального закладу зазначає організацію підготовки осіб з числа іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади України та провадження освітньої діяльності, пов'язаної з навчанням іноземних студентів, а також підготовку наукових кадрів для іноземних держав [5].

У зв'язку з приїздом до нашої країни на навчання майбутніх студентів з більш, ніж ста країн світу, актуальним, перш за все, є процес "акліматизації", "входження", тобто адаптації до нових умов життєдіяльності в чужій країні, де особистість відчуває психофізіологічні, соціокультурні та навчально-пізнавальні труднощі. Завдання вишів в цей складний для студента період – допомогти йому якомога швидше і успішніше адаптуватися до нових умов навчання, влитися до рядів студентства.

У педагогічній науці генезі розвитку адаптації присвячено багато праць. Методологічні засади дослідження адаптації особистості та професійної адаптації фахівця вивчали Г. Балл, А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, А. Налчаджян, Ж. Піаже, В. Петровський, Н. Сарджвеладзе, Г. Сельє, В. Слободчиков, А. Фурман, Н. Чайкіна. Питанню адаптації студентів в умовах ВНЗ присвячені праці Т. Алексєєвої, Н. Герасимової, В. Демченко, О. Кузнєцової, Л. Литвинової, І. Соколової. Пошуком ефективних технологій успішної адаптації іноземних студентів займалися Р. Альберт, Б. Аханьєв, А. Реан, А. Осипова та інші.

Дослідження щодо аналізу проблем протікання адаптації іноземних студентів в умовах вимушеного переселення з тимчасово окупованої території України, на сьогодні знаходяться у стані розробки, оскільки вказаний процес є незавершеним і коло питань, з цим пов'язаних, тільки формується, що потребує уваги з боку юристів-практиків, психологів, вчених-соціологів, педагогів-науковців.

Мета статті – виявити проблеми адаптації іноземних студентів-переселенців; проаналізувати особливості протікання соціокультурних, соціально-психологічних та педагогічних адаптаційних процесів в умовах вимушеного переселення з тимчасово окупованої території України.

Глобалізація та інтернаціоналізація європейської освіти у рамках міжнародної співпраці поставила перед зацікавленими у підвищенні якості надання освітніх послуг вітчизняними вищими навчальними закладами завдання щодо досягнення конкурентоспроможного науково-професійного рівня підготовки не тільки українських, а й іноземних студентів.

Незважаючи на вкрай складну геополітичну та економічну ситуацію, вітчизняні вузи продовжують приймати на навчання студентів з понад 140 країн світу. За даними Українського державного центру міжнародної освіти, на 1 січня 2015 року в нашій країні навчається 63 тисячі 172 іноземних студента, серед яких: з країн СНД – 49% (Туркменістан, Азербайджан, Грузія), Африки – 18% (Нігерія, Марокко, Гана), Близького Сходу – 16% (Ірак, Йорданія, Туреччина), Азії – 12% (Індія, Корея, Китай, В'єтнам), з країн ЄС – 2,3%, Північної та Південної Америки – 1,5%. [9].

Країна, яка приймає на навчання, несе відповідні зобов'язання перед іноземними громадянами щодо їх фізичної, економічної, екологічної, інформаційної та юридичної безпеки; здорових, гідних і надійних умов життєдіяльності в період навчання; поваги людської гідності; здобуття освіти відповідно до державних освітніх стандартів і навчальних планів вишу; отримання повної інформації, пов'язаної з процесом навчання; використання академічної свободи слова і думки, вільного вираження своїх поглядів і переконань з наукових, громадських, політичних і культурних питань, якщо вони не входять в протиріччя із законодавством України тощо.

Студенти-іноземці теж несуть відповідальність перед країною-господарем щодо поваги та дотримання законів, передбачених Конституцією; дотримання законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу; гідної, моральної поведінки по відношенню до

оточуючих; дотримання правил поведінки в гуртожитку, вимог інструкцій по техніці безпеки тощо.

Всі вказані права, обов'язки та відповідальність повинні бути усвідомленими, зрозумілими, прийнятими кожним студентом-іноземцем, що є необхідною умовою “акліматизації”, “звикання”, “входження”, тобто адаптації до проживання в чужій країні, успішного навчання, подальшого професійного становлення та росту.

У зв'язку з особливістю адаптації до умов життя, навчання та спілкування в новому соціально-культурному середовищі, з боку вишу необхідна організація кваліфікованого управління на рівні адміністрації, супроводу на рівні кожного викладача і куратора, які повинні поліпшити психофізіологічний та емоційний стан особистості, сприяти більш швидкому включенню іноземних студентів до студентського середовища, полегшити процес навчання, налагодити міжособистісні стосунки, допомогти у вирішенні проблем соціально-комунікативного та соціально-психологічного характеру, подоланні культурного шоку, попередити дискримінаційні ситуації чи ксенофобії щодо іноземних студентів як соціальної групи тощо.

Крім того, в Україні з'явилася окрема група підвищеного ризику, яка потребує додаткової уваги і термінового вирішення проблем. У зв'язку зі складним геополітичним становищем, відповідно до наказу № 556 від 07.05.2014 р. МОН про “Тимчасовий порядок переведення на навчання студентів, аспірантів і докторантів з вищих навчальних закладів та наукових установ, розташованих на тимчасово окупованій території України”, близько шести тисяч іноземних студентів переведені з вищих навчальних закладів Донецько-Луганського регіону та Автономної Республіки Крим до вузів інших областей. Найбільшу кількість студентів прийняли виші м. Одеси, м. Івано-Франківська, м. Вінниці, м. Ужгороду, м. Сум, м. Харкова, м. Умані, м. Львову, м. Києва, м. Дніпропетровська.

При ситуації, що склалася, навіть українській молоді-переселенцям вкрай складно адаптуватися до нових умов навчання та проживання, інтегруватися до нових студентських громад. Для іноземних студентів, відповідно, процес адаптації проходить ще складніше: крім розгубленості, загальної апатії та пригніченості, потребують вирішення проблеми мовленнєвих та культурних відмінностей нового середовища, враховуючи, наприклад той факт, що на сьогодні у вітчизняних вишах російською мовою навчається близько 57%, а українською – всього 17% іноземців [9].

І якщо для студента важливими у процесі професійної підготовки виступає, насамперед, рівень знання мови навчання, а викладання у вузах тимчасово окупованій території велося в основному на російській мові й особистісне спілкування серед молоді було теж російськомовним, то, потрапивши до Західних регіонів України (Івано-Франківський національний медичний університет, Ужгородський національний університет, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького), іноземці отримують

ще одну, непомітну для вітчизняних студентів, перепону, у вигляді україномовних викладачів та україномовного молодіжного середовища.

Задля збереження мотиваційної складової, рівня вже отриманих професійних знань, вмінь, навичок, забезпечення психологічного та побутового комфорту, запобігання припиненню навчання та виїзду з країни, вищим навчальним закладам необхідний комплекс організаційних заходів, спрямованих на підтримку іноземних студентів та їх адаптацію до нових умов навчання і проживання.

Враховуючи, що адаптивні явища є досить універсальними та багатосторонніми, включають багаторівневу природу адаптації (біологічну, психічну, соціальну), задля ефективної допомоги студентам, слід володіти комплексними знаннями про особистість, її діяльність і поведінку, що зумовлені взаємозв'язком біологічних, психічних і соціальних закономірностей.

Відповідно, крім безпосередньо керівників вузів, викладачів, кураторів студентських груп, активістів Студентських рад, до процесу адаптації іноземних студентів-переселенців повинні залучатися медики, соціальні робітники, психологи, соціальні педагоги. Для названих фахівців важливим при плануванні адаптаційно-підтримувальних заходів мусять стати розуміння адаптації не тільки в досить вузькому аспекті: як пасивне підпорядкування індивіда практично незалежному від нього середовищу (при цьому середовище трактувати як безпосереднє оточення індивіда або вважати дуже обмеженим у просторі й часі), а й в аспекті обов'язкового залучення активних, свідомих, цілеспрямованих дій самої особистості.

Адаптаційний процес суб'єкта є багатогранним та поетапним: від входження до студентського середовища, через засвоєння норм інтернаціонального колективу, формування власного стилю поведінки та вільного спілкування за рахунок усунення мовленнєвих бар'єрів, до формування позитивного відношення щодо майбутньої професії на засадах академічної рівності та готовності до реальної трудової діяльності.

Незважаючи на різні види адаптації: фізіологічну, психічну, соціальну, психологічну, інтелектуальну, професійну, відмічається їх єдність та взаємозв'язок, потреба привести до єдиного знаменника, об'єднавши у три основні групи (соціокультурну, соціально-психологічну, педагогічну) з метою узагальнення позитивного досвіду та визначення першочерговості проблем, які потребують рішення, задля ефективної допомоги студентам-іноземцям, що прибули з тимчасово окупованих територій.

Зважаючи на те, що адаптація вже почалася на попередньому місті навчання та проживання студентів і знаходиться в процесі, деякі її етапи можуть бути пропущені, а деякі – навпаки потребують додаткових зусиль.

Так, соціокультурна адаптація, що являє собою багатоплановий процес взаємодії з новим соціокультурним середовищем, в процесі якого особистість долає соціальні, моральні, релігійні, мовленнєві бар'єри, сприймає незвичний клімат, засвоює нові види діяльності та форми поведінки тощо, може вважатися завершеною за умови переведення до ВНЗ Південно-Східного регіону (м. Дніпропетровськ, м. Харків, м. Одеса, м. Запоріжжя).

В даному випадку студентам не потрібно наново адаптуватися до клімату, релігійної культури, мовленнєвого середовища, чого не можна сказати за умови розташування вишів, які приймають на навчання у Західних регіонах України (м. Івано-Франківськ, м. Львов, м. Тернопіль, м. Ужгород).

Щодо соціально-психологічної адаптації, як налагодження студентом міжособистісних взаємин, пристосування до групи, до взаємодії з нею, можливість реалізації особистісного потенціалу в конкретних умовах діяльності, відмічається різний рівень: від адаптованості, як позитивного психоемоційного стану, що виражається в задоволенні від спілкування з одногрупниками чи викладачами, відчутті активності, енергійності, комфортності, здоров'я, оптимізму, душевного спокою (спостерігається при переведенні декількох студентів або групи), до дезадапованості, як певної дисгармонії між цілями і результатами взаємин, вимогами середовища та можливостями особистості, що є джерелом психічного напруження та внутрішнього дискомфорту.

У процесі соціально-психологічної адаптації формується ціннісно-орієнтаційна єдність студента і групи, особистість стає повноправним членом спільноти й не тільки входить у систему норм та принципів поведінки цієї соціально-психологічної організації, а й змінює її відповідно до власних світоглядних позицій. Тому соціально-психологічна підтримка, спрямована на надання комплексної соціально-психологічної допомоги студентській молоді з числа переселенців з тимчасово окупованих територій, тим більше з числа іноземців, є необхідною умовою не тільки адаптованості, а й прояву небайдужості, співчуття, людяності в цілому.

Найбільш слабкою, тою що потребує повторного процесу, виявляється педагогічна (дидактична, академічна) адаптація, пов'язана із засвоєнням студентами-іноземцями вимог, норм, понять професійного середовища, пристосування до змісту, форм, умов, засобів навчального процесу, формування навичок самостійної навчальної та наукової роботи.

Основною проблемою, при цьому, виступають протиріччя між реальним рівнем готовності до навчання студентів і вимогами ВНЗ. “Формально іноземець повинен відповідати тим самим вимогам, що й український абітурієнт” [3], але фактично, починаючи зі знання мови, закінчуючи середнім балом за документами про освіту, вимоги не завжди виконуються.

Оскільки українську мову, як мову навчання, обирають тільки 17% іноземних студентів, а відповідно до статті 48 Закону України “Про вищу освіту”, з метою створення умов для міжнародної академічної мобільності, вищий навчальний заклад має право прийняти рішення про викладання однієї чи кількох дисциплін англійською та/або іншими іноземними мовами, за умови створення окремих групи для іноземних громадян, більшість навчається російською (57%) та англійською (26%) мовами. Також вищі навчальні заклади України приватної форми власності мають право вільного вибору мови навчання (а в них навчається 12% іноземних студентів), за умови вивчення державної мови як окремої навчальної дисципліни.

Потрапивши до україномовного навчального середовища ВНЗ Західних регіонів України, іноземні студенти-переселенці відчують навчально-пізнавальні труднощі, пов'язані, в першу чергу, з недостатньою мовною під-

готовкою, що, між іншим, призводить до погіршення соціально-культурної складової адаптації, яка тісно переплітається з використанням мови як засобу пізнання світової та національної культури і духовної спадщини народів [1].

Організаторам навчального процесу, слід пам'ятати, що, чим краща лінгвістична адаптація, тим ефективніше відбувається процес оволодіння як мовою, так і іншими дисциплінами [4]. Отже, оволодіння мовою навчання та спілкування допоможе розв'язати в процесі навчання наступні задачі: формування мовної, мовленнєвої та комунікативної діяльності, яка включає в себе здатність студента застосувати знання мови в реальній ситуації [7]. Допомогти адаптуватися до української мови навчання зможуть добре продумані аудиторні та поза аудиторні види робіт: наукові студентські конференції, олімпіади з української мови, екскурсії до місцевих музеїв, театрів, видатних пам'яток архітектури та мистецтва з метою ознайомлення з культурою, особливостями життя регіонів України, задля отримання нових знань та позитивних емоційних станів студентів-переселенців [8]. Перепоною до успішної педагогічної адаптації виступає і рівень базової підготовки. За даними Українського державного центру міжнародної освіти, середній бал за документами про освіту, що надаються іноземними студентам при вступі до вишів, досить невисокий: всього 10% мають високий рівень знань (4,5–5 балів), тоді, як задовільний рівень (до 3,5 балів) – 25,3%, до того ж, 34% студентів при вступі до ВНЗ взагалі середній бал не вказують.

Тому завдання вищого навчального закладу, який приймає переведених з тимчасово окупованих територій – допомогти швидше і успішніше адаптуватися до нових умов навчання, влитися до рядів студентства за рахунок зменшення відмінностей у формах, методах, прийомах викладання дисциплін; адаптації до нових вимог і системи контролю знань; організації навчального процесу на принципах саморозвитку особистості, “вирощування” знань, прищеплення навичок самостійної роботи [2]. Таким чином, внаслідок проаналізованих адаптаційних процесів виникають нові внутрішньо особистісні утворення, які спричинюють подальший розвиток студента, з одного боку, і потребують активності середовища, яке має бути готовим прийняти успішно адаптовану особистість, з іншого. За ефективну адаптацію несе відповідальність як сама людина, так і адаптивне середовище, яке може бути неготовим до співробітництва.

Виходячи з цього, формувальні адаптаційні заходи мають бути дво-спрямованими: на особистість, яка адаптується, та на адаптивне середовище, як соціально-педагогічну систему, що пристосовується до умов мінливого зовнішнього середовища, яке прагне, з одного боку, максимально адаптуватися до особистості з її індивідуальними особливостями, з іншого – по можливості гнучко реагувати на власні соціокультурні зміни.

Освітнє середовище – це спроектована і створена суб'єктами освіти (керівниками, педагогами, кураторами груп, психологами, соціальними педагогами, самими студентами) область їх спільної діяльності, де між ними і освітніми системами починають вибудовуватися певні зв'язки і відносини, задля забезпечення реалізації особистих і соціальних цілей освіти.

Адаптивне освітнє середовище покликане забезпечити адекватну реакцію освітньої системи ВНЗ на умови мінливого зовнішнього середови-

ща; пристосовуватися до можливостей самого освітнього закладу і взаємовідносин, що склалися між учасниками освітнього процесу, розвивати здібності особистості до самовдосконалення з врахуванням її ціннісних орієнтацій, внутрішніх ресурсів, інтересів і потреб.

Результатом процесу адаптації виступає адаптованість як стан фізичної, психологічної та соціальної рівноваги суб'єкта з навколишнім середовищем, при якому не існує переживання індивідом конфлікту та при якому він здатний до продуктивної діяльності, здатний реалізувати власний потенціал та успішно відповісти на соціальні очікування відповідно до віку та статі [6]. Адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи та чітким визначенням власного майбутнього.

Висновки. Ситуація студентів-іноземців, вимушених переселенців, при переведенні з тимчасово окупованої території України до інших вишів, залишається досить складною. Крім взаємодії з новим соціокультурним середовищем, в процесі якого особистість долає соціальні, моральні, релігійні, мовленнєві бар'єри, сприймає незвичний клімат, засвоює нові види діяльності та форми поведінки, додаються проблеми „подвійної” адаптації: наявність академічних заборгованостей, відсутність відповідного пакету документів, що потребує пошук алгоритму відновлення академічної історії, проблеми перерозподілу прибулих щодо ліцензійного обсягу вишу, і навіть, наявність корупційних схем з боку керівництв приймаючих ВНЗ. Все вщезазначене вирішити студенту самотійно несила, але допомогти йому у „подвійній” адаптації можливо за рахунок правильно організованих адаптаційно спрямованих заходів щодо позитивного перебігу соціокультурних, соціально-психологічних та педагогічних адаптаційних процесів.

Механізми подолання дезадаптації необхідно будувати з урахуванням особливої місії керівників ВНЗ, викладачів, кураторів груп, психологів, соціальних педагогів щодо запуску механізмів самопізнання та саморозвитку особистості за рахунок активізації роботи студентської аудиторії у напрямку формування необхідних навичок групової та колективної роботи; впровадження в методику викладання нестандартних методів та форм навчання; організації педагогічної підтримки та спільної діяльності, де між студентами і освітніми системами починають вибудовуватися певні зв'язки і відносини, задля забезпечення реалізації особистих і соціальних цілей освіти.

Список використаної літератури

1. Андрющенко Б. Н. О некоторых педагогических аспектах работы в иностранной аудитории / Б. Н. Андрющенко, Л. В. Асоян // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – 2009. – Додаток 4. – Т. II (14). – С. 274–276.
2. Витковская М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник РУДН. – 2005. – № 6–7. – С. 267–283.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Дегтяренко В. В. Особенности лингвистической адаптации студентов-иностранцев в преподавании русского языка / В. В. Дегтяренко // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : матер. VII Всерос. науч.-практ. конф. : в 10 ч. – Москва ; Челябинск, 2009. – Ч. 10. – С. 96–101.

5. Закон України “Про освіту” № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu.htm.

6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов на Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

7. Ситковская М. Коммуникативность как основополагающая составляющая обучения русскому языку как иностранному / М. Ситковская // Новый коллегіум. – 2011. – № 1. – С. 49–52.

8. Стребуль Л. Внеаудиторная работа как фактор повышения коммуникативной компетенции иностранцев / Л. Стребуль, Г. Дубовая // Новый коллегіум. – 2011. – № 1. – С. 67–69.

9. Український державний центр міжнародної освіти. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intered.com.ua/>.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2015.

Облес И. И. Особенности адаптации иностранных студентов в условиях вынужденного переселения

В статье рассмотрены проблемы адаптации иностранных студентов в условиях вынужденного переселения из временно оккупированной территории Украины; проанализированы особенности протекания социокультурных, социальнопсихологических и педагогических адаптационных процессов; определены условия эффективной организации учебного процесса в украиноязычной среде; раскрыта роль адаптивной образовательной среды в формировании межличностных взаимоотношений участников образовательного процесса, развития способности к самосовершенствованию с учетом ценностных ориентаций, внутренних ресурсов, интересов и потребностей иностранных студентов.

Ключевые слова: адаптационный процесс, адаптивная образовательная среда, адаптированность, иностранные студенты-переселенцы, социокультурная адаптация, социальнопсихологическая адаптация, педагогическая адаптация, украиноязычная обучающая среда.

Oblyes I. Features of Adaptation of Foreign Students in Conditions of Involuntary Resettlement

The article shows the problem of adaptation of foreign students in the forced relocation of temporarily occupied territory of Ukraine. As for September 2015 about 6,000 foreign students transferred from the universities of Donetsk and Luhansk region and ARC to universities in other areas, most of them have quite complex adaptive way to adapt to living conditions, education and communication in the new socio-cultural environment and which course of cultural, social, psychological and pedagogical adaptation processes is double complications.

The author analyzes the necessary complex of organizational maintenance activities, especially social and psychological support, aimed on helping students of relocated persons; the role of adaptive educational environment in shaping interpersonal relationships of participants of the educational process, development of the ability to self-improvement with regard to values, internal resources, interests and needs of international students were shown.

The study indicated the special role of educational (didactic) adaptation associated with the assimilation of foreign students requirements, standards, concepts professional environment, adapting the content, forms and conditions of educational process, the skills of independent learning and research in achieving successful adaptation and the desired adaptive behavior, which is characterized by the ability making decisions, taking initiative and a clear definition of their own future.

Key words: adaptive process, adaptive learning environment, adaptability, foreign students, immigrants, social and cultural adaptation, social and psychological adaptation, pedagogical adaptation, Ukrainian-learning environment.

УДК 378.016.32:340

Н. В. РУКОЛЯНСЬКА

кандидат філологічних наук

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ У ВИШАХ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті розглянуто особливості формування культури фахового мовлення у майбутніх юристів, визначено педагогічні умови для забезпечення їхньої якісної мовленнєвої підготовки. Акцентовано увагу на необхідності використання відповідних методів організації навчального процесу у вищому навчальному закладі юридичного профілю й способів розвитку належного рівня комунікативних якостей особистості фахівця у сфері права.

Ключові слова: професійна діяльність, культура фахового мовлення, мовленнєва діяльність, педагогічні умови, методи навчання, юрист.

На сучасному етапі стратегічного розвитку системи національної освіти, правової доктрини держави дедалі загострюється суперечність між потребою суспільства в юристах-професіоналах і рівнем їхньої підготовки у вишах, яке закономірно вимагає проведення дослідження умов формування в майбутнього правника культури фахового мовлення (КФМ), які забезпечили б послідовне, цілеспрямоване й ефективне вирішення зазначеної актуальної проблеми.

Посилення уваги державних органів, громадськості, науковців до питань формування КФМ зумовлене й тим, що мова права становить фундамент професіоналізму майбутніх правників, є базою здобуття фаху у вищому навчальному закладі юридичного профілю, а також основним засобом подальшої професійної діяльності, яка стає такою, “коли вона змінює суб’єктивну, особистісну сторону функціонування відповідних суспільних відносин, коли для роботи у специфічних сферах життєдіяльності виявляється необхідною особлива група спеціально підготовлених людей” [6, с. 128]. Адже юристи використовують слово як професійну вербальну зброю та засіб управління й духовного впливу на людей, із якими співпрацюють, що безпосередньо позначається на характері вирішення багатьох соціально-правових проблем, тому воно має бути досконалим, відшліфованим відповідно до чинних норм.

З огляду на викладене вище детальніше розглянемо поняття “професійна діяльність”, яке лежить в основі всієї фахової підготовки правника, у тому числі й мовленнєвої. Зокрема, О. Файєр поняття “професійна діяльність” розглядає як “вид трудової діяльності професіоналів, які володіють комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навиків, набутих в результаті спеціальної підготовки та досвіду роботи, мають високу ділову репутацію та володіють професійною етикою, зміст якої складається з доцільної зміни та перетворення навколишнього середовища шляхом виконання покладених на них особливих професійних

обов'язків та здійснюючи надані ним для цього права, та діяльність яких може заподіяти шкоду третім особам” [6, с. 130]. Автори термінологічного словника поняття “професійна діяльність” визначають як “вид діяльності, що передбачає спеціальну освіту, тобто оволодіння системою спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання функцій, пов'язаних із певною професією” [4, с. 190]. У “Вільній енциклопедії” воно тлумачиться як “діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує фахівець” [1].

У педагогічній науці наявний значний досвід у вирішенні питань професійної підготовки юристів в умовах вищої школи. Так, формування готовності майбутніх юристів до діяльності у правоохоронних органах та закладах соціального захисту населення вивчали М. Курочкіна, А. Андрощук, А. Ключко; педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу розглядала В. Савіщенко; соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки досліджувала А. Білоножка; професійну підготовку майбутніх юристів до консультативної діяльності схарактеризував М. Василенко; проблемам мовленнєвої комунікативної підготовки майбутніх працівників органів внутрішніх справ присвячені праці О. Бандурки, І. Кириченка, В. Лукашевича, В. Синьова, В. Шакуна; як важливий елемент професійної діяльності працівника ОВС досліджували культуру мовлення Т. Гороховська, В. Клименко та ін.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку культури фахового мовлення майбутніх правників у вищих навчальних закладах юридичного профілю.

Не викликає сумніву той факт, що для досягнення позитивного результату у процесі розвитку культури фахового мовлення майбутніх юристів необхідно створювати належні педагогічні умови. Їх необхідність зумовлена тим, що мовленнєва культура особистості належить до складних і динамічних явищ. По-перше, вона має досить складну структуру та спирається у своєму функціонуванні не лише на засвоєну систему норм і правил, а й на прояви емоційно-чуттєвого, організаційно-вольового характеру. По-друге, мовленнєва культура весь час еволюціонує, набуває якісних і кількісних змін.

У ході дослідження наміривизначенотакі педагогічні умови формування КФМ, що залежать від мотиваційного, когнітивного, діяльнісного структурних компонентів і мають бути реалізовані в навчальному процесі вишу:

1. Використання відповідних методів організації навчального процесу, що забезпечують високу інтенсивність і якість комунікації студентів у навчальному процесі.

2. Включення до змісту мовної підготовки навчальної інформації, орієнтованої на послідовне та систематичне формування культури фахового мовлення.

3. Залучення студентів через різні способи до активної пізнавальної діяльності з виконання спеціальних пізнавальних завдань і вправ різного рівня складності, що забезпечують послідовне та систематичне формування культури фахового мовлення.

Усвідомлення необхідності створення належних педагогічних умов для забезпечення якісної мовленнєвої підготовки юристів спонукає вчених, викладачів вищих юридичних навчальних закладів, методистів до пошуку, що призводить до певних відмінностей в інтерпретації їхньої сутності. Розуміння педагогічних умов формування КФМ науковці пов'язують, передусім, з оптимальним використанням форм організації навчальної й виховної роботи зі студентами. Педагоги вбачають своїм завданням якомога ефективніше використовувати наданий їм час і можливість впливати на свідомість та поведінку майбутніх юристів, їх готовність до фахового мовлення. Зауважимо, що таке розуміння педагогічних умов формування КФМ студентів спонукає викладачів до пошуку нових форм навчально-виховної взаємодії, які б розкривали окремі мовленнєві якості майбутніх правників, наприклад, розуміння природи фахового мовлення та вимог до нього, уміння сприймати співбесідника й відчувати його психологічний стан тощо.

Виходячи з теоретичного аналізу змісту педагогічних умов розвитку КФМ, можна твердити, що забезпечення процесу формування культури фахового мовлення в майбутніх юристів передбачає використання інформаційних та організаційних методів. Прийняття такого рішення зумовлено тим, що зазначена якість особистості є водночас результатом засвоєння, пізнання досвіду професійного мовлення, а також генеруючою основою мовленнєвих дій та поведінки правника. Зауважимо, що обидва компоненти КФМ (розвинена свідомість і актуалізована діяльність) взаємопов'язані й впливають один на одного. Так, наявність повноцінних знань про предмет та об'єкт КФМ дає змогу юристу набувати необхідних навичок на відповідному рівні. Водночас уміння взаємодіяти з людьми, встановлювати безпосередній зв'язок збагачує мовленнєвий досвід, робить його комунікативні якості більш змістовними.

На нашу думку, перше завдання педагогічного забезпечення процесу ефективного формування культури фахового мовлення в майбутніх юристів полягає в тому, щоб допомогти їм на основі інформаційного методу отримати необхідні знання, сформувані власні поняття та уявлення про фахове мовлення, його зміст і функції, друге – стосується надання допомоги в організації власної мовленнєвої діяльності, тобто їхньої взаємодії з іншими людьми на службі. Розуміння цього дозволило нам обгрунтувати педагогічні умови, що необхідні для успішного вирішення зазначеної проблеми, та розкрити їх зміст (див. рис).



Рис. Педагогічні умови ефективного формування культури фахового мовлення у майбутніх юристів

Використання відповідних методів організації навчального процесу, що забезпечують високу інтенсивність і якість комунікації студентів у навчальному процесі, є важливою педагогічною умовою мовленнєвої підготовки студентів, допомагає увідведений для цього час впливати на їхні почуття, уявлення й тим самим вирішувати визначені завдання.

Поняття “метод навчання” дослідники визначають як взаємопов’язану діяльність викладача та учнів, спрямовану на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання й загальний розвиток [2, с. 275]. У процесі формування КФМу майбутніх юристів можуть бути використані різні методи організації навчального процесу: словесні, наочні, практичні. Правильний добір методів відповідно до цілей, змісту навчання й вікових особливостей студентів сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, озброєнню вміннями й навичками використання набутих знань на практиці, готує до самостійного набуття знань, формує світогляд.

У навчально-виховному процесі вищої юридичної школи відбувається взаємодія викладачів і студентів, яка передбачає обмін інформацією, виявлення особистісного ставлення до проблеми фахового мовлення, організацію конкретних видів діяльності пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, комунікативного та творчого характеру. Цей процес набуває певного змісту, свідчить про активність учасників навчально-виховного діалогу. Забезпечити належний рівень обговорення актуальних питань фахового мовлен-

ня, залучити студентів до творчої співпраці під час занять та виховних заходів стає можливим завдяки певним методам навчально-виховної роботи.

Словесні методи навчання мають свою особливість, яка полягає в презентуванні інформації через слово викладача, а сприймання її здійснюється в процесі слухання. Усю їх різноманітність іноді зводять до двох методів: евристичного (запитального) – бесіда та акроматичного (викладацького) – пояснення, розповідь, лекція, інструктаж, робота з підручником. З їх допомогою відбувається отримання і сприйняття майбутніми юристами необхідної навчальної інформації щодо КФМ, її компонентів і особливостей.

Наочні методи навчання, до яких належать ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження. Активна та діяльна сутність людини вимагає, щоб студент здобував знання не тільки з підручників, а й безпосередньо із життя, власних спостережень за культурою мовлення інших людей, зокрема юристів-професіоналів, гарних ораторів, а також дослідів, які допоможуть набути навичок професійної мовленнєвої діяльності як під час навчання, так і на практиці.

Практичні методи навчання використовують під час формування КФМ для безпосереднього пізнання дійсності, поглиблення знань, формування вмінь і навичок. До них належать: вправи (коментовані, тренувальні, творчі тощо), практичні, дослідні й самостійні (позааудиторні) роботи. Ці методи сприяють поєднанню теорії з юридичною практикою, формуванню у студентів активності, допитливості, творчої уяви, уміння зосереджуватися, спонукають до самостійної пошукової діяльності. У практичній діяльності викладача ВНЗ словесні, наочні й практичні методи організації навчання взаємопов'язані, головне – оптимальне їх поєднання.

Культура фахового мовлення майбутнього юриста, як і будь-які інші якості, виявляється, формується й розвивається в процесі діяльності. З огляду на це, одним із чинників вважаємо розширення сфери активного мовлення в позааудиторній роботі, яка може бути реалізована в таких формах і видах:

1. Робота нанауковому гуртку “Актуальні проблеми термінологічної культури юриста”.

2. Участь у міжвузівській студентсько-курсантській конференції “Актуальні питання юридичної термінології”.

3. Робота “Юридичної вітальні” (надання консультативної юридичної допомоги під керівництвом викладача).

4. Проведення навчально-пізнавальних заходів професійного спрямування: диспутів, дискусій, ділових ігор, зустрічей з юристами-професіоналами тощо.

5. Участь у культурологічних заходах, присвячених Дню української мови та писемності, Міжнародному дню рідної мови, Дню слов'янської писемності та культури тощо.

Результативність управління процесом формування у студентів КФМ багато в чому залежить від їх включення у сферу активного професійного спілкування (з урахуванням особистісних і вікових особливостей) упродовж усього періоду навчання.

Включення до змісту мовної підготовки навчальної інформації, орієнтованої на послідовне та систематичне формування культури фахового мовлення, є педагогічною умовою ефективного вирішення зазначеної проблеми. У процесі дослідження нами були розкриті освітньо-виховні можливості соціальної, наукової та художньої інформації.

Соціальна інформація передається за допомогою радіо, телебачення, комп'ютерних мереж, періодичної літератури, шляхом взаємообміну життєвим і професійним досвідом, висловлення особистих поглядів, оцінних суджень, публічних виступів та лекцій. Вона здатна констатувати події, які відбуваються в житті суспільства, діяльності юристів, розкривати зміст фактів, що характеризують відносини юристів з населенням. Цей вид інформації передбачає висвітлення питань загального характеру й спрямованості подій, вводить майбутніх юристів у сферу тих проблем фахового мовлення, які набувають особливого суспільного значення. Водночас соціальна інформація виявляє свою обмеженість у висвітленні закономірностей функціонування мовленнєвої культури правників і не дає відповіді на питання щодо їх змісту, організації та структури.

Наукова інформація становить вид інформації, який знаходить відображення в монографіях, підручниках, навчальних посібниках, збірниках наукових праць, дисертаціях та наукових звітах. З його допомогою юридична практика збагачується новими знаннями в галузі права, етики, естетики, психології, філософії, педагогіки, лінгвістики, соціології тощо. Їх позитивність виявляється в обґрунтуванні основних закономірностей, етапів, форм і способів функціонування КФМ. Водночас абсолютизувати ці знання та їх можливості у навчально-виховному процесі не можна у зв'язку з тим, що наукові дані піддають аналізу найважливіші прояви фахового мовлення без урахування ціннісного ставлення до нього з боку людини, що не сприяє повноцінному сприйманню та осмисленню цього процесу, не враховує безпосереднього ставлення особистості до мовлення, спілкування з людьми.

Художня інформація – вид інформаційного забезпечення, який тісно пов'язаний із практикою художньо-естетичного освоєння навколишньої дійсності. Художні твори в галузі літератури, музичного, образотворчого, театрального, фото- і кіномистецтва та хореографії здатні впливати на свідомість людини, формувати в неї емоційно-ціннісне ставлення до фахової і, зокрема, мовленнєвої діяльності. Художня інформація ж безмежна у своїх можливостях впливати на мовленнєву культуру майбутніх юристів і тому має бути включена в навчально-виховний процес.

Описані види інформації мають широкі можливості формування КФМ у майбутніх юристів і тому заслуговують відповідної уваги та впровадження у вищій юридичній школі МВС. Вони допомагають майбутнім правознавцям усвідомити сутність фахового мовлення, визначити зміст і основні функції.

Залучення студентів через різні способи до активної пізнавальної діяльності з виконання спеціальних пізнавальних завдань і вправ різного рівня

складності, що забезпечують послідовне та систематичне формування КФМ, є педагогічною умовою, спрямованою на формування позитивних мотивів студента, що стимулюють їх до активної пізнавальної діяльності в процесі формування КФМ і впливають на розвиток мовленнєвих умінь і навичок. Обґрунтовуючи зміст зазначеної умови, виділяємо такі способи залучення студентів юридичного факультету до активної пізнавальної діяльності: емоційні, інтелектуальні та діяльнісні.

Сутність *емоційних способів* організації мовленнєвої полягає в тому, що окремі вміння фахового мовлення майбутні юристи можуть засвоїти шляхом копіювання, репродуктивного відтворення та повторення. Для цього потрібно використовувати навчальні ситуації й виховні завдання, які б визначалися емоційною привабливістю, викликали у студентів активний інтерес і передбачали виконання мовленнєвих дій за яскравим зразком, прикладом тощо.

Зазначені способи несуть у собі широкі можливості залучення студентів вищої юридичної школи МВС до емоційно виразних форм фахового мовлення, створюють передумови для безпосереднього наслідування кращих зразків того, як треба встановлювати контакти з фізичними чи юридичними особами, як отримувати від них необхідну інформацію у процесі професійного спілкування. Водночас зауважимо, що вони мають певні обмеження, тому не передбачають здійснення студентами суттєвих інтелектуальних та практичних кроків. Це зумовлює доцільність їх використання лише за наявності інших способів організації мовленнєвої діяльності.

Необхідність *інтелектуальних способів* зумовлена тим, що фахове мовлення юристів передбачає виявлення інтелектуальної активності, вміння моделювати й організовувати комунікативні дії, використовувати власний інтелектуальний досвід. Суть цих способів полягає в тому, що майбутні юристи привчаються не лише копіювати й наслідувати кращі приклади та зразки фахового мовлення, але й на основі власної інтелектуальної активності (мислення, роздумів, оцінок тощо) самостійно визначати шляхи встановлення контактів і в умовах навчальних занять та змодельованих виховних ситуацій самостійно вирішувати визначені завдання.

Значення цих способів організації мовленнєвої діяльності полягає в тому, що студенти юридичного навчального закладу привчаються самостійно приймати професійні рішення, пропонувати власні варіанти розв'язання комунікативних ситуацій тощо.

Діяльнісні способи організації фахового мовлення майбутніх юристів. Активна позиція юристів у сфері фахового мовлення передбачає постійний обмін інформацією, поглядами, думками, оцінками судженнями, але головним в ній є те, що вона виступає засобом розвитку практичних умінь і навичок при вирішенні завдань комунікативного змісту. Сьогодні ці способи набувають пріоритетного характеру й заслуговують широкого впровадження в системі підготовки майбутніх юристів. Завдяки їм між викладачами та студентами юридичного навчального закладу МВС утворюється

особлива атмосфера взаємоповаги, зацікавленості й відповідальності, у свідомості майбутніх юристів утверджуються необхідні поняття та уявлення про те, що через активну співпрацю й спілкування можна досягти бажаних результатів. Діяльнісні способи привчать студентів до діалогу, збагатять практичний досвід, озброять необхідними вміннями та навичками, націлять на активне й послідовне вирішення важливих професійних завдань.

Проте для ефективного оволодіння знаннями, уміннями й навичками КФМ важливо не лише застосовувати найбільш оптимальні способи навчальної роботи, а й урахувати тривалість безперервного викладу матеріалу студентам, їх індивідуальні властивості, кількісний склад тощо. Ні принципи, ні методи, ні прийоми навчання не можуть забезпечити умови для продуктивного оволодіння навчальним матеріалом, якщо навчання не надати відповідних організаційних форм [5]. На думку І. Зайченко, “форма навчання відображає зовнішні, організаційні особливості педагогічного процесу” [3, с. 193].

Необхідно також зазначити, що про результативність мовленнєвої підготовки студентів можна говорити лише тоді, коли разом з успішним опануванням навчального матеріалу простежується свідомий потяг майбутніх юристів до самовдосконалення.

Висновки. У процесі формування культури фахового мовлення в майбутніх юристів важлива роль належить педагогічним умовам, які дають змогу збагачувати мовленнєвий досвід студентів необхідними знаннями й уміннями, ефективно використовуючи при цьому соціальну, наукову та художню інформацію, емоційні, інтелектуальні й діяльнісні способи організації мовленнєвої діяльності, комплексне використання яких у навчально-виховній роботі зі студентами позитивно впливатиме на розвиток свідомого сприймання й розуміння сутності фахового мовлення.

Список використаної літератури

1. Вільна енциклопедія “Вікіпедія” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2003. – 576 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. В. Зайченко. – Чернівці, 2003. – 528 с.
4. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – Київ : Академвидав, 2012. – 200 с.
5. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. М. Паламар. – Київ, 1997. – 468 с.
6. Файер О. А. Поняття професійної діяльності та її структурні елементи / О. А. Файер // Університетські наукові записки. – 2009. – № 3 (31). – С. 126–132.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2015.

Руколянская Н. В. Особенности развития культуры профессиональной речи будущих юристов в выших юридического профиля

В статье рассмотрены особенности формирования культуры профессиональной речи у будущих юристов, определены педагогические условия для обеспечения их

качественной речевой подготовки. Акцентировано внимание на необходимости использования соответствующих методов организации учебного процесса в высшем учебном учреждении юридического профиля и способов развития надлежащего уровня коммуникативных качеств личности профессионала в области права.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, культура профессиональной речи, речевая деятельность, педагогические условия, методы обучения, юрист.

Rukolianska N. Specifics of the Development of Professional Speech Culture of the Future Lawyers at the Higher Educational Establishments of Law

The article aims to consider specifics of the development of professional speech culture of the future lawyers and to determine pedagogical conditions for the quality of their speech training. The necessity of using appropriate methods of educational process at higher educational establishments of law is stressed out as well as ways of development of proper communicational skills of legal expert as an individual.

The increased attention of the authorities, public, scientists to the issues of development of professional speech culture is caused by the contradictions between the needs of society in legal professionals and the level of their training at higher educational establishments together with the fact that legal speech is the base of future lawyers' professionalism, the foundation to obtain specialty and as the main means of further professional activities.

The purpose of the article is to highlight the characteristics of professional speech culture of future lawyers at higher educational establishments of law.

While forming professional speech culture of future lawyers we need to understand the important role of pedagogical conditions that allow to enrich their speech experience with necessary knowledge and skills and use the social, scientific and artistic information effectively, as well as emotional, intellectual and active ways of organizing speech activity, which complex use while teaching students will influence positively the development of their conscious perception and understanding of the essence of professional speech. However, we can speak about the effectiveness of speech training only when the successful learning of educational materials will be accompanied by the conscious appetency of future lawyers to self-improvement.

Key words: professional activity, professional speech culture, speech activity, pedagogical conditions, teaching methods, lawyer.

УДК 371.037

Л. Л. САВЧЕНКО

викладач
КЗ “ХГПА” ХОР

УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

У статті розкрито основні завдання та напрями патріотичного виховання студентської молоді під час навчання в педагогічному вищому навчальному закладі як фундаменту становлення світогляду, на якому формуються фахові знання й професійна відповідальність майбутніх педагогів.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, патріотичне почуття, Батьківщина, національна й духовна єдність, національні та патріотичні цінності, громадянин і патріот України.

У сучасних умовах суспільства невід’ємною складовою освітнього процесу є формування високих патріотичних якостей у молодого покоління українців.

Молоде покоління відповідальне за майбутнє України, за збереження й спадкоємність культури, історії, національної та духовної єдності. Від його позиції в суспільно-політичному житті, соціальної й політичної активності залежать демократичне та соціально-економічне майбутнє країни.

Проте особливу тривогу викликає втрата сучасною молоддю патріотичних цінностей. У свідомості і вчинках багатьох молодих людей виявляються такі негативні явища, як расизм, екстремізм, радикальний націоналізм, релігійна нетерпимість, відсутність відповідальності й почуття обов’язку перед країною та суспільством.

У сучасних умовах особливого характеру набуває виховна робота, спрямована на формування патріотизму, який надасть нового імпульсу духовному оздоровленню молоді, виступить провідником ідеології миролюбності, добросусідства, терпимості, культури міжнаціональних і міжпоколінських відносин, збереження національних цінностей.

Вища школа є потужним фактором виховання майбутніх громадян своєї країни. Одним із основних завдань загальноосвітньої й вищої школи, громадських установ та організацій є формування світогляду кожної молоді людини, виховання свідомого й активного члена суспільства, обізнаного з процесами, що відбуваються в країні та за її межами, громадянина високими патріотичними почуттями, готового до трудового й героїчного подвигу в ім’я України. Сучасна вища школа повинна формувати не просто спеціаліста з тієї чи іншої галузі, а й патріота, який не може бути байдужий до долі Української держави, економіки, освіти та культури.

Успішне вирішення завдань патріотичного виховання вимагає розробки науково обґрунтованих нових концептуальних підходів до організації цього процесу в педагогічних ВНЗ і побудови системи відповідно до тенденцій розвитку держави й суспільства.

На теренах України першооснови патріотичного виховання були закладені ще в народній педагогіці – в легендах, казках, міфах, літописах, повчаннях, прислів'ях. Питання патріотичного виховання хвилювало літописців, державних і громадських діячів, письменників: Нестора Літописця, Ярослава Мудрого, Іларіона, Володимира Мономаха, П. Орлика, Ф. Прокоповича, Г. Сковороду, Т. Шевченка, П. Куліша, Д. Чижевського, Лесю Українку, І. Франка, М. Грушевського, В. Винниченка, С. Рудницького. Багатогранні аспекти патріотичного виховання особистості знайшли своє відображення в працях педагогів Х. Алчевської, Г. Ващенко, О. Духновича, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, які велику увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості, поваги до історичного минулого. А. Макаренко, В. Сухомлинський радили прищеплювати молоді високі почуття вірності й відданості Батьківщині, пошани до її трудівників. Психологічні засади патріотичного виховання досліджували П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Петровський, І. Синиця, П. Якобсон. У сучасній педагогічній науці окремі аспекти патріотичного виховання розробляють О. Бандура, Н. Волошина, А. Капська, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин.

Теоретичні засади національного виховання закладено в дослідженнях українських учених, психологів та педагогів: М. Боришевського, Д. Віконської, В. Москальця, І. Сікорського, Б. Цимбалістого, В. Яніва, Я. Яреми та ін. У своїх працях значну увагу вони приділяють українській національній ідеї, духовності, демократичним засадам навчання й виховання, гуманістичним цінностям.

Важливість національного спрямування у вихованні підростаючого покоління підкреслювали українські прогресивні діячі, педагоги Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, І. Огієнко, В. Сухомлинський, С. Русова та ін.

Національно-патріотичне виховання на традиціях українського народу розглядає у своїх працях багато сучасних педагогів: Ю. Бондаренко, О. Вишневський, В. Довбищенко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, В. Каюков, О. Онищук, С. Павх, Б. Ступарик, О. Ярмоленко та ін.

Певні аспекти розвитку національної освіти в Україні дістали відображення в працях А. Алексюка, С. Гончаренка, В. Каюкова, В. Майбороди, Ю. Мальованого, С. Павх, М. Стельмаховича, Г. Філіпчука та ін.

Метою статті є розкриття основних завдань і напрямів патріотичного виховання майбутніх педагогів у процесі їх теоретичної та практичної підготовки до професійної діяльності.

В умовах проведення єдиної державної політики стосовно подальшого розвитку та вдосконалення системи патріотичного виховання студентів у педагогічній науці підвищується інтерес до розробки нових підходів до розуміння сутності й змісту патріотичного виховання. Для цього необхідно уточнити визначення та сутність понять “патріотизм” і “патріотичне виховання”.

Патріотизм передбачає гордість за матеріальні й духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особ-

ливостей, її культурного надбання та захист інтересів своєї громади, народу в цілому [4].

Філософи та політологи визначають патріотизм як суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та виявляється в певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називають любов'ю до своєї Батьківщини. Це одне з найглибших почуттів, яке закріплювалося століттями та тисячоліттями розвитку відокремлених етносів. Це соціально-політичне явище, якому притаманні природні витоки, власна внутрішня структура, що в процесі суспільного розвитку наповнювалася різним соціальним, національним і класовим змістом.

Соціальні психологи визначають патріотизм як певноморальне ставлення й оцінку особистістю елементів вітчизни. У конкретно-історичному розгляді, з'явившись унаслідок розвитку людського суспільства, соціально-моральне, у своїй основі, патріотичне почуття набувається особистістю не лише через біологічну спадковість, а неодмінно під впливом соціального середовища, виховання (соціалізації) у широкому розумінні слова [4].

У широкому, педагогічному змісті розуміємо патріотизм як громадський і моральний принцип, що характеризує ставлення громадян до своєї країни. У житті це ставлення виявляється в складному комплексі почуттів, знань, ціннісних орієнтацій, установок, дій, що зазвичай розуміють як любов до Батьківщини [2].

У межах розвитку виховної системи ВНЗ останнім часом особливе місце відводять роботі з виховання патріотизму в студентському середовищі.

Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується (В. О. Сухомлинський) [3].

Патріотичне виховання у вищому навчальному закладі – планомірна виховна діяльність, спрямована на формування в студентів почуття патріотизму, тобто доброго ставлення до Батьківщини та до представників спільних культури або країни. Таке виховання передбачає розвиток любові до Батьківщини, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу рідної країни; потребу зробити свій внесок у долю Батьківщини; інтерес до міжнаціонального спілкування; прагнення працювати на благо рідної країни, її народу [1].

Мета патріотичного виховання у ВНЗ передбачає формування й розвиток у студентів соціально значущих цінностей, патріотизму в процесі професійної освіти під час масової патріотичної роботи, яка організовується та здійснюється адміністративними структурами, суспільними, науковими й іншими організаціями.

Реалізація мети патріотичного виховання передбачає вирішення таких завдань, виконання яких сприяє значному підвищенню рівня соціальної активності, патріотизму й готовності до гідного служіння Батьківщині у студентів:

- формування національної самосвідомості, ціннісного ставлення до особистості, суспільства, держави, ідей і цінностей їх відродження й розвитку;
- залучення підростаючого покоління до системи соціокультурних цінностей, що відбивають багатство й своєрідність історії та культури Батьківщини, народу, формування потреби у високих духовно-моральних і культурних цінностях, їх подальшому розвитку;
- виховання шанобливого ставлення до закону, норм колективного життя, розвиток соціальної відповідальності як найважливішої характеристики молодого громадянина, яка виявляється в турботі про благополуччя своєї країни, її зміцненні та захищеності;
- виховання позитивного ставлення до праці, розвиток потреби працювати на користь суспільства, держави, формування соціально значущої діяльнісної цілеспрямованості;
- формування й розвиток потреби в духовному житті, в морально здоровому способі життя, здатності підтримувати сприятливий клімат у колективі.
- Вирішення цих завдань передбачає здійснення таких заходів:
 - цілеспрямована робота зі створення умов для соціального, культурного, духовного та фізичного розвитку студентів;
 - забезпечення можливості для повноцінної соціалізації першокурсників, активного залучення їх до вирішення соціально-економічних, культурних, наукових, екологічних і інших проблем;
 - затвердження у свідомості й почуттях патріотичних цінностей, поглядів, ідеалів, пошани до старших, релігійних переконань громадян, історичного і культурного минулого України;
 - підвищення ефективності системи патріотичного виховання, що забезпечує оптимальні умови розвитку в кожного студента любові до Батьківщини, готовності зміцнювати основи суспільства й держави, відповідально та чесно виконувати обов'язки громадянина й патріота України.

Зміст виховання патріотизму зумовлений розвитком якостей громадянина й патріота, його спроможності брати активну участь у творчому процесі. З урахуванням цього зміст патріотичного виховання виступає в широкому соціально-педагогічному плані. Воно пов'язане: з моральним розвитком особистості, складовою якої є формування особистості громадянина-патріота, заснованого на здатності до засвоєння найважливіших цінностей, позитивних науково-світоглядних поглядів і позицій стосовно основних соціальних, історичних, моральних, ідеологічних, військових й інших проблем; умінням реалізовувати найважливіші духовно-моральні, ділові і іншійкості в діяльності; проявом таких високих почуттів, як любов до Батьківщини, відповідальність за її майбутнє; здійсненням соціально-значущої діяльності для гідного виконання основних обов'язків громадянина України. Воно зумовлено цілою низкою чинників, що пов'язані із забезпеченням захисту Батьківщини, мірою готовності молодих людей до виконання завдань в умовах військової й державної служби [5].

Відповідно до цього підходу можна сформулювати головну мету патріотичного виховання: розвиток інституціональної системи виховання студентської молоді на основі взаємодії багаторівневої системи організацій, патріотичних закладів і служб у справі забезпечення цілеспрямованої роботи з патріотичного виховання студентської молоді.

Виховання патріотизму може здійснюватися в пізнавальній і практичній діяльності з використанням методів, форм та засобів виховання, які стимулюють прагнення (потреби) студентів до особистого розвитку, сприяють формуванню свідомості (знань, поглядів і переконань), удосконалюють поведінку.

Роботу з патріотичного виховання потрібно будувати на принципі інтегративності процесу навчання й виховання. У процесі пізнання студент опановує необхідні знання та проходить процес інтеріоризації, коли побутова предметної діяльності перетворюється на структуру внутрішнього циклу свідомості, тому обрані методи, форми й засоби роботи в позанавчальний час покликані сформувати правильне ставлення до соціальних цінностей. Знання повинні забезпечити розуміння. За допомогою виховання здійснюється внесення ідей до громадської та індивідуальної свідомості, відбувається перетворення їх на переконання, які реалізуються в соціальній практиці.

При організації й реалізації процесу патріотичного виховання особливу увагу потрібно звертати на узгодженість основних напрямів роботи під час аудиторної та позааудиторної діяльності.

Зміст питань з формування патріотичної свідомості, набуття навичок практичної діяльності повинно знаходити відображення в навчальних планах і програмах, у планах виховної роботи ВНЗ, при організації роботи з громадськими організаціями (об'єднаннями). Відповідно до мети патріотичного виховання визначають методи, форми й засоби відповідно до змісту аудиторної та позааудиторної діяльності.

Висновки. Отже, патріотичне виховання найбільше відповідає потребам відродження України. Пізнання власної історико-культурної спадщини допомагає пізнати глибинність взаємозв'язків кожної особистості з українською нацією, її державою, переконатися, що саме українська незалежна, суверенна держава охороняє національні права всіх її громадян. Саме освіта є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені. Належне виконання цих завдань можливе за умови модернізації самої освіти, ключовими позиціями якої мають стати такі принципи, як відродження національно-культурних традицій українського народу, демократизація та гуманізація всього навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури

1. Концепція національного виховання студентської молоді [Електронний ресурс] // Освіта.ua. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310/.

2. Кухаренко П. М. Формування громадської позиції сучасної молоді // Україна на зламі тисячоліть – 20 років незалежності (1991–2011): зб. наук. пр. / П. М. Кухаренко, О. О. Резнікова; редкол.: А. С. Кобець (відп. ред. та ін.). – Дніпропетровськ: Придніпров'я, 2011. – Вип. 3. – С. 169–174.

3. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] // Верховна рада. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

4. Патріотизм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.

5. Сухомлинський В. А. Родина в серце / В. А. Сухомлинський. – 2-е изд. – Москва: Молодая гвардия, 1980. – 175 с.

6. Троїцька Т. Антропологічні засади соціалізації студентської молоді в полікультурному суспільстві: проблеми, колізії, рецепції / Т. Троїцька // Полікультурність, діалог ізлагода: українські реалії: матер. Міжнар. наук.-практ. конфер. 22–23 травня 2008 р. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2008. – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2015.

Савченко Л. Л. Совершенствование теории и практики патриотического воспитания студенческой молодежи в педагогических вузах

Статья раскрывает основные задачи и направления патриотического воспитания студенческой молодежи во время обучения в педагогическом вузе как фундамента становления мировоззрения, на котором формируются профессиональные знания и профессиональная ответственность будущих педагогов.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, патриотическое чувство, Родина, национальное и духовное единство, национальные и патриотические ценности, гражданин и патриот Украины.

Savchenko L. An Improvement of Theory and Practices of Patriotic Education of Student Young People in Pedagogical Institutes of Higher

Today special concern is the loss in today's youth patriotic values. In modern conditions acquires special character education work aimed at the formation of high patriotic qualities of young Ukrainian generation, preservation of national values. High School is a powerful factor in the education of future citizens who are not indifferent to the fate of the Ukrainian state, the economy, education and culture.

Patriotic education meets the needs of the greatest revival of Ukraine. Knowledge of their own historical and cultural heritage helps to know the depth of each individual relationships with the Ukrainian nation, its government, make sure that Ukrainian is an independent, sovereign state protects the national rights of all its citizens. That education is a means of reproduction and increasing intellectual and spiritual potential of the people, an effective factor in the modernization of society, strengthening the authority of the state in the international arena. Proper implementation of these objectives is subject of the modernization of education, the key positions which have become such principles as national cultural revival of Ukrainian traditions, democratization and humanization of the educational process.

The article reveals the basic objectives and directions of patriotic education of students while studying in the pedagogical higher education as the foundation of formation worldview, which formed professional knowledge and professional responsibility of future teachers.

Key words: patriotism, patriyotycheskoe of education, patriyotycheskoe feeling, homeland, national and spiritual unity, national and patriotic values, citizen and patriot of Ukraine.

УДК 796:371.134:379.151

А. В. СИДОРУК

викладач

Запорізький національний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

У статті висвітлено та проаналізовано проблеми розвитку підростаючого покоління. Розглянуто зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців з організації дозвілля як засіб вдосконалення системи освіти України. Виділено особистісні якості, якими має володіти майбутній педагог “вільного часу”. Наведено особливості програм підготовки майбутніх фахівців-аніматорів у навчальних закладах університетського типу зарубіжних країн.

Ключові слова: вища освіта, університет, програма підготовки, анімаційна діяльність, фахівець.

На всіх етапах виховання особливим є професійне становлення якостей фахівця, які направлені на виявлення та розв’язання проблем розвитку підростаючого покоління. Особливо актуальною стає професійна підготовка організаторів і анімаційних працівників масової оздоровчої фізичної культури. На сьогодні спостерігається дуже низький рівень здоров’я дітей, який пов’язаний з недостатнім їх фізичним розвитком і погіршенням умов організації відпочинку й дозвілля. Проблема оздоровлення та фізичного розвитку підростаючого покоління, раціональної організації його дозвілля, не приділено достатньої уваги. Підготовка спеціалістів у сфері анімаційної діяльності для залучення дітей до занять фізичною культурою та спортом є соціально необхідною й актуальною проблемою сучасного стану. Це зумовлено тим, що для організації процесу фізичного виховання з дітьми, які мають різний рівень підготовки й різні медичні групи уроки фізичної культури повинні передбачати різноманітні форми й методи роботи, організацію різноманітних фізкультурно-оздоровчих, спортивних заходів, дозвілля із застосуванням активних форм. Тому для вдосконалення системи освіти України буде корисним є врахування особливостей підготовки майбутніх фахівців фізичної культури в зарубіжних навчальних закладах.

Педагогічне значення творчих, оздоровчих, освітніх та виховних підходів навчання анімаційної діяльності полягає в тому, що вони не просто формують у суб’єкта діяльне культурно-творче ставлення до свого вільного часу, а й наділяють його якостями професійного організатора дозвіллевих взаємодій, що має серйозний арсенал засобів духовно-культурного збагачення дозвілля інших людей (Н. Н. Ярошенко [10, с. 36], І. І. Шульга [9, с. 134], І. І. Булигіна [2, с. 38], К. М. Прієзжева [8, с. 36], Л. В. Курило [6, с. 15], Є. Б. Мамбеков [7, с. 7] та ін). Теоретичні й методологічні засади організації навчання вивчали: Г. Гребенюк, Р. Гуревич, О. Дубінчук, В. Лозовецька.

Мета статті – розглянути особливості підготовки майбутніх фахівців анімаційної діяльності в зарубіжних навчальних закладах.

Методи дослідження:

- теоретичний аналіз;
- вивчення й узагальнення передового та інноваційного досвіду.

Незважаючи на розбіжності в кадровій політиці зарубіжних країн, загальним є те, що в основі професійної підготовки фахівців педагогічної сфери лежать дві фундаментальні концепції: ідея професіоналізму та ідея прав людини.

Освіту з анімаційної діяльності можна отримати в навчальних закладах або на відповідних курсах, за умови наявної вищої освіти та практичного досвіду соціально-культурної роботи.

Вищі навчальні заклади зарубіжних країн проходять акредитацію, яка передбачає всі процедурні й організаційні критерії, необхідні для ефективного здійснення навчального процесу. Акредитація – це процедура надання вищому навчальному закладу певного типу права провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення [4]. Це статус надано академічному інституту чи програмі, які відповідають установленим критеріям якості освіти. Метою акредитації є гарантована якість програм і допомога в їх удосконаленні. Програми, які подають на акредитацію, підлягають суворому оцінюванню та вивченню рецензій. Так, у Каліфорнійському державному університеті акредитовано навчальні програми на факультеті рекреаційного адміністрування та дозвілля, в Державному університеті Сан-Франциско – рекреації та дозвілля, у Флоридському міжнародному університеті – дозвіллевого обслуговування.

Вагома частина навчального процесу в закордонних програмах належить практичному навчанню: наприклад, у Франції обсяг практичного навчання становить 55–65% усього навчального процесу, у Великобританії – 50%, в Італії – 40%, у Німеччині – 35–40%, у Бельгії – 30%, в Польщі та Данії – 25% і 20% відповідно. Викладачів навчальних закладів, які надають допомогу студентам під час проходження практики в організаціях і агентствах називають т'юторами (tutor) [3, с. 45].

Фахівець з організації дозвілля “в різних країнах трактується по-різному. Наприклад, у Італії, Іспанії, Франції фахівців дозвільної сфери називають соціокультурними аніматорами, у Німеччині – педагогами вільного часу, у США – терапевтами-рекреаторами, а у Великобританії – соціальними працівниками [7].

Особливості роботи фахівця з організації дозвілля полягає в тому, що характер його діяльності вимагає широкої обізнаності знань: від основ соціальної та культурної політики держави, загальної організації системи соціального забезпечення, специфіки функціонування дозвільної інфраструктури, демографічних особливостей до конкретних методів роботи з пред-

ставниками різних вікових груп. Спеціаліст дозвільної сфери повинен володіти багатьма професійними навичками, що вирішували б проблеми як у сфері культури, педагогіки й психології, так і в соціальній роботі.

У Франції дефініція “аніматор” має різноманітні напрямлення. Він розглядається як професійний працівник соціально-виховної анімації, функції якого полягають у розвитку виховного, культурного та спортивного потенціалу людини; як фахівець соціальної області, мета якого полягає в задоволення потреб, бажань і запитів соціальних верств населення; як агент культурної та громадської діяльності, покликаний підвищувати суспільну свідомість, покращувати життя громади, розвивати культурну демократію. Аніматори займаються такими видами діяльності, як художня творчість (84%), фізичний розвиток і спорт (51%), економічні проекти (51%), суспільна й політична робота (51%), психолого-педагогічна діяльність (46%), культурно-освітня робота (43%), туристика (36%), наукова діяльність (28%) [5, с. 36].

Робота аніматора ґрунтується на принципах і цінностях активного ентузіазму й реалізується в інституційних межах, які можуть набувати різні форми (асоціації, соціальні установи, установи культури й освіти, міністерства). Анімаційна робота вимагає різних прийомів, що зобов’язують аніматора бути компетентним, кваліфікованим, здійснювати різноманітну практику освітньої, культурної, мистецької, громадської, спортивної та інших видів діяльності.

Спеціальна підготовка педагогів вільного часу в Німеччині здійснюється у вищих навчальних закладах, а також на курсах педагогіки вільного часу починаючи з 70-х рр. ХХ ст. Педагог вільного часу розглядається німецькими вченими й практиками як працівник сфери послуг високої кваліфікації. Його пріоритетне завдання полягає в організації дозвілля та спілкування населення. А тому цей фахівець повинен уміти налагоджувати відносини з представниками різних соціально-демографічних верств населення, розпізнавати й аналізувати потреби відвідувачів дозвіллевих закладів, сприяти задоволенню інтересів населення, допомагати вирішувати різноманітні проблеми підлітків та молоді, направляти їх на прийняття самостійних рішень, що не суперечать педагогічним основам; здійснювати, при виконанні своїх функціональних обов’язків, педагогічний вплив. Педагог вільного часу повинен координувати соціально-культурні ініціативи, розробляти й реалізовувати соціально-культурні проекти, здійснювати стратегію дозвілля [8, с. 14].

Для покращення системи освіти України корисним буде ознайомитися з навчальними програмами, розробленими університетами Великобританії. Ці програми складаються з таких розділів: вивчення психолого-педагогічних, медичних, соціальних основ розвитку молоді; вивчення закономірностей і тенденцій розвитку сучасного суспільства; оволодіння основами молодіжного керівництва [3].

У першому розділі відвідувачі курсів знайомляться з психологією і педагогікою дитячого, підліткового та молодіжного віку; теорією та мето-

дикою молодіжного руху; історією Служби молоді країни. Другий розділ передбачає вивчення розвитку громадських об'єднань, законодавчо-правової бази, яка регулює їх діяльність, соціальних і економічних умов життя молоді, молодіжної політики країни. Мета третього розділу полягає у використанні та апробації отриманих знань на практиці під безпосереднім наглядом викладача університету. Студенти працюють у різноманітних соціально-культурних установах, освітніх закладах, громадських центрах, дитячих і молодіжних об'єднаннях.

Незважаючи на все розмаїття діяльності цей педагог повинен об'єднувати в собі комплекс професійних знань, умінь і навичок; володіти ораторською майстерністю; організовувати різноманітні змагання та конкурси, стимулювати інтерес до участі в них; налагоджувати роботу в гуртках.

Кожна зарубіжна країна має власну концепцію підготовки фахівців дозвільної сфери. Її основні форми й методи відображають національну культуру, традиції, специфіку суспільно-історичного розвитку. Наприклад, у Канаді і США діють певні вікові обмеження та вимоги освітнього характеру; в Індонезії, Новій Гвінеї, Швейцарії потрібно мати практичний досвід соціально-культурної роботи; в Австрії діє психологічний допуск.

У Швейцарії відповідальність за організацію освіти розподілена між державою, кантонами і громадами. У зв'язку з тим, що кожен кантон має власне шкільне законодавство, тут відсутня єдина національна система освіти, немає й національного міністерства освіти. Така децентралізована система склалася внаслідок існування різних культур і мов.

У Швейцарії налічується 10 кантональних університетів, викладання дисциплін у яких відповідно до мовного регіону: в Базелі, Берні, Люцерні, Санкт - Галлені, Цюриху – німецькою мовою; французькою – в Женеві, Лозанні, Невшателі; в Лугано – італійською та на двох мовах (німецькою і французькою) – у місті Фрібург.

Ці виші характеризуються науково орієнтованою спрямованістю навчального процесу та надають якісну підготовку фахівців на університетському рівні. Навчальний процес тут базується на новаторських, реформістських принципах: ключова мета викладачів – перетворити навчання в дуже цікавий процес. Освітня система в цій державі гнучка й неповторна – їй притаманні найкращі риси британської, американської, німецької та французької шкіл [1].

У Швейцарії поняття аніматора ототожнюють до поняття соціального педагога. Школи з підготовки соціальних педагогів та аніматорів об'єднують у свої власні асоціації. Таким чином, у Швейцарії є Асоціація шкіл соціальної педагогіки (включає 14 шкіл) та Асоціація соціокультурної анімації (включає 4 школи). Але якщо поза межами Асоціації існує університет з підготовки соціальних педагогів, то жоден університет у країні не готує повноцінних фахівців у галузі анімації.

Деякі кантони (або групи кантонів) створили школи, які готують фахівців для трьох основних сфер – соціальної роботи, соціальної педагогіки

та анімації. Такі школи можуть бути одночасно членами всіх трьох асоціацій: Асоціації шкіл соціальної роботи, Асоціації шкіл соціальної педагогіки та Асоціації соціокультурної анімації. Однак намічається тенденція до об'єднання цих асоціацій [1].

Оскільки підготовка кадрів з анімаційної діяльності у Швейцарії здійснюється на рівні коледжу, практично поза університетських структур, це і є те, що відрізняє її від Канади, США, де підготовка педагогів вільного часу є частиною університетської системи.

Характерною рисою Швейцарії є те, що студентами цих шкіл стають люди більш старшого віку. Так, за результатами аналізу вікової категорії студентів у німецькомовній частині Швейцарії показало, що близько 60% всіх студентів старше 30 років, близько 17% – старше 40 років. Лише 10% серед них мають вік від 21 до 25 років. Це пояснюється тим, що організація дозвілля населення вимагає “особистої зрілості” фахівця, яка пов'язана з віком і життєвим досвідом. Що стосується співвідношення статей, то, за даними Асоціації, воно становить 1: 1 [1].

Виходячи з вищевикладеного, необхідно зазначити, що використання зарубіжних програм підготовки майбутніх фахівців анімаційної діяльності в системі освіти України, можливе лише частково, адже освіта – це, насамперед, джерело власної культури держави, її унікальності та багатства.

Висновки. Отже, проаналізувавши процес підготовки педагогів дозвільної сфери в зарубіжних країнах, можна констатувати, що освітня система демократичних країн світу має культуротворчу модель, мета якої полягає не тільки в споживанні і трансляції знань, а й у здібності людини відновлювати їх у різних формах соціально-культурної практики, зокрема – дозвілля.

Наукове усвідомлення та аналіз суті й специфіки підготовки фахівців дозвільної сфери в зарубіжних країнах дасть змогу удосконалити професіограму фахівця анімаційної діяльності в Україні, визначити об'єктивні можливості й умови поліпшення підготовки фахівців цієї професійної сфери.

Наукова значущість цієї проблеми і є перспективою для подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Валлимманн И. Специфика подготовки социальных работников в Швейцарии [Электронный ресурс] / И. Валлимманн. – Режим доступа: http://lib.uni-dubna.ru/search/files/sr_shvec/~sr_shvec.htm.
2. Булыгина И. И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации / И. И. Булыгина, Н. И. Гаранин. – Москва : Турист, 2008. – 128 с.
3. Дуликов В. З. Социально-культурная работа за рубежом / В. З. Дуликов. – Москва : МГУКИ, 2008. – 97 с.
4. Про вищу освіту : Закон України. – Київ : Парламентське вид-во, 2006. – 64 с.
5. Кірсанов В. В. Класифікація функцій і підготовка кадрів соціокультурних аніматорів у французькій культурології дозвілля (60–90-ті роки) / В. В. Кірсанов // Вісник Книжкової палати. – 2000. – № 10. – С. 32–36.
6. . Курило Л. В. Теория и практика анимации: / Л. В. Курило. – Москва : Турист, 2009. – 195 с.
7. . Мамбеков Е. Б. Организация досуга во Франции: Анимационная модель : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Евфрат Багдатович Мамбеков. – Санкт-Петербург : Гос. ин-т культуры, 1992. – 16 с.

8. Приезжева Е. М. Социально-культурная анимация в туризме / Е. М. Приезжева. – Москва : Турист, 2008. – 63 с.
9. Шульга И. И. Педагогическая анимация в практике социального воспитания за рубежом / И. И. Шульга // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 134–136.
10. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная анимация / Н. Н. Ярошенко. – Москва : РЗИ МГУКИ, 2009. – 126 с.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2015.

Сидорук А. В. Организация подготовки будущих специалистов анимационной деятельности в высших учебных заведениях зарубежных стран

В статье освещены и проанализированы проблемы развития подрастающего поколения. Рассматривается зарубежный опыт подготовки будущих специалистов по организации досуга как средство совершенствования системы образования Украины. Выделены личностные качества, которыми должен обладать будущий педагог “свободного времени”. Приведены особенности программ подготовки будущих специалистов-аниматоров в учебных заведениях университетского типа зарубежных стран.

Ключевые слова: высшее образование, университет, программа подготовки, анимационная деятельность, специалист.

Sydooruk A. Organization of Training of Future Specialists of Animation Activities in Higher Educational Institutions of Foreign Countries

The article highlights and analyzes the problems of the younger generation. We consider international experience in training future experts in the organization of leisure as a means of improving the system of education in Ukraine. Marked personality, which should have a future teacher of “free time”. Peculiarities of training programs for future professional animators in educational institutions of the university type of foreign countries.

Characterized by areas of training versatile entertainers in France, which require different preparation means that oblige the animator to be competent, qualification technician to perform the different practices of educational, sports and cultural activities. The following specific training educators of free time in Germany, which is not only in higher education and pedagogy courses free time. The features educational programs developed by universities in the UK. These programs consist of the following: the study of psycho-pedagogical, medical and social foundations of youth; the study of patterns and trends of modern society; mastering the basics of youth leadership. Determined education organization in Switzerland, which is divided between the state, cantons and communities. We characterize higher education research – oriented thrust of the educational process and the provision of high quality training at university level. These features three associations: Association of Schools of Social Work, Social Pedagogy Association of Schools and the Association of Sociocultural Animation.

Key words: higher education, university training program, animation activities specialist.

УДК 612.1

О. Л. ТЕРЬОХІНА

старший викладач

О. В. КИРИЧЕНКО

старший викладач

В. В. ГАВРИЛЕНКО

викладач

Запорізький національний технічний університет

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів технічних ВНЗ.

***Ключові слова:** професійно-прикладна фізична підготовка, професійна підготовка, майбутній фахівець, студенти, фізичне виховання.*

За останні роки в Україні відбулося чимало якісних змін у розвитку правових, науково-теоретичних, програмно-оціночних основ української системи фізичного виховання. Перехід людства від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, а потім і формування суспільства знань об'єктивно висувують серед найбільш пріоритетів науку як сферу, що продукує нові знання, та освіту як сферу, що долучає до знань суспільство загалом і кожну людину зокрема. Саме від рівня розвиненості людини все більше залежатиме успіх будь-якої виробничої діяльності й узагалі будь-якої сфери життєдіяльності. Існуюча система навчання й оцінювання знань студентів потребує покращення та подальшого вдосконалення. Вона не стимулює їх постійну самостійну роботу, спричиняє зрівнялівку в оцінюванні їхніх знань. За вимогами сьогодення навчальний процес слід побудувати як єдину функціональну систему, спрямовану на формування професійних якостей майбутнього фахівця. Процес нагляду за дотриманням програмно-нормативних документів з фізичного виховання у всіх вищих навчальних технічних закладах (Закон України "Про фізичну культуру і спорт" (стаття 12), Державна програма розвитку фізичної культури і спорту (розділ 2)) та неабиякі проблеми щодо збереження здоров'я молоді в загальноукраїнському масштабі (Г. Л. Апанасенко, М. М. Амосов, О. Д. Дубогай, В. І. Завадський, Л. Я. Івашенко, Т. Ю. Круцевич, О. С. Куц, А. В. Магльований та ін.) вимагають випереджальної розробки й методично впроваджених концепцій та сучасних технологій, які б відповідали інноваційним і інформаційно-технологічним підходам сьогодення.

В сучасних умовах особливої актуальності набуває проблема формування професійних якостей та навичок, які необхідні майбутньому фахівцю під час подальшої професійної діяльності. Використанню засобів фізи-

чної культури та спорту з метою загальної й професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів присвячено чимало праць фахівців [5; 7; 8].

Традиційні форми й методи підготовки студентської молоді до подальшої професійної діяльності та до деяких видів професійних робіт стали предметом особливої уваги як фахівців фізичного виховання, так і організаторів виробництва, робітників народної освіти. Причому визнання важливості й необхідності професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП) у системі спеціальної освіти накладає значну відповідальність на теоретиків та практиків фізичного виховання за якість досліджень, що проводяться у сфері багатогранних проблем ППФП [3; 9].

Останніми роками опубліковано велику кількість матеріалів, присвячених різним аспектам ППФП. Однак у більшості публікацій в основі формування процесу професійно-прикладної фізичної підготовки положення й принципи, які орієнтують його тільки на фізичні та психофізичні тренування майбутніх фахівців. Практично відсутні праці, де ППФП була б органічно пов'язана з формуванням фізичної культури студентів багато профільних спеціальностей, яка б орієнтувала на подальшу професійну діяльність майбутніх фахівців (вибір професії, професійне самовизначення). Тому новий пошук покращення якості процесу ППФП на основі розробки технологій програм, удосконалення методики навчання особистої педагогіки й зараз є важливим для теорії та методики фізичного виховання студентської молоді, що й визначило актуальність нашого дослідження.

Сучасний етап розвитку освіти, пов'язаний з його демократизацією та гуманізацією, з введенням нових спеціальностей і варіативних навчальних планів, потребує наукового обґрунтування та експериментальної перевірки підготовки майбутніх спеціалістів [5; 6; 10].

Перехід до неперервної професійної освіти вимагає докорінного перегляду всієї системи підготовки майбутніх фахівців від цілей до організаційних форм [4]. Однак у системі багаторівневої педагогічної освіти підготовка майбутніх педагогів залишається малодослідженою. Не існує достатньої кількості посібників та методичних розробок для студентів вищих технічних навчальних закладів.

Сучасні дослідження дають змогу стверджувати, що засоби та методи фізичного виховання використовують для формування значущих професійно-прикладних якостей у спеціалістів різного профілю (А. Б. Барабанщиков, 1981; Е. А. Пеньковський, 1992; І. М. Медведєв, 1999; В. І. Косяченко, 2000), засоби фізичної підготовки позитивно впливають на розвиток рухових та морально-вольових якостей майбутніх фахівців в умовах навчального закладу (М. Я. Віленський, 1989; В. А. Кабачков, 1991; Р. Т. Раєвський, 1994; Ю. Д. Железняк, 2001).

Загальні основи підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності привертала увагу багатьох фахівців, зокрема: О. О. Абдуліної, Г. О. Артюнової, М. Д. Хміль, В. М. Гриньової, В. О. Сластьоніна, Г. В. Троцько, Л. В. Нечаєвої, В. В. Сагарди та ін. [1; 2; 7]. У своїх працях вони визна-

чають мету, зміст, форми й методи професійно-педагогічної та загально-гуманітарної підготовки майбутнього вчителя.

Підготовка майбутніх спеціалістів педагогічного профілю, незважаючи на наявність визначної кількості наукових та методичних праць з професійно-прикладної фізичної підготовки (В. Н. Платонов, 1991; В. А. Земцов, 1999; С. М. Погудин, 2002), розроблена недостатньо, а наявні дані є суперечливими, що ускладнює їх практичну реалізацію.

Метою статті є вдосконалення методики професійно-прикладної фізичної підготовки студентів технічних ВНЗ.

Завдання дослідження:

– проаналізувати стан розробки проблеми дослідження в українській і зарубіжній педагогічній теорії та практичній діяльності вищих навчальних закладів;

– теоретично обґрунтувати спрямованість професійно-прикладної фізичної підготовки студентів на формування фізичної культури особистості, що створює сприятливі умови як для фізичного розвитку, так і для вдосконалення професійно важливих якостей майбутніх фахівців;

– розробити методику будівництва навчальної програми професійно-прикладної фізичної підготовки студентів технічних ВНЗ, в основу якої закладено принципи особистісно орієнтованої освіти;

– розробити програму професійно-прикладної фізичної підготовки студентів технічних ВНЗ багатoproфільних спеціальностей.

Аналіз науково-методичної літератури дав змогу констатувати, що в Україні в багатьох вищих навчальних закладах відсутній системний підхід до професійної діяльності: не розроблені навчальні програми багатoproфільних спеціальностей, які відображали специфіку діяльності майбутніх фахівців; методику розвитку професійно-прикладних фізичних якостей тощо.

Завдяки нашим спостереженням та дослідженням програма ППФП майбутніх спеціалістів у процесі освіти буде продуктивною, якщо:

– професійно-прикладна фізична підготовка студентів буде спрямована на формування значущих професійно-прикладних якостей спеціалістів різного профілю;

– програмний матеріал розроблений на основі системного підходу з використанням специфічних та неспецифічних засобів;

– формування професійно значущих якостей адекватно відобразить специфіку майбутньої діяльності випускників;

– нормативи з фізичної підготовки студентів будуть орієнтовані на нормативні критерії підготовки майбутніх фахівців.

У зв'язку із цим нами проаналізовано та визначено організаційні форми, засоби й методи ППФП студентів технічних ВНЗ відповідно до професійних компонентів діяльності фахівця.

Організаційні форми ППФП: обов'язкові та факультативні самостійні, самодіяльні, індивідуальні з прикладною спрямованістю.

Засоби ППФП: загальні прикладні фізичні вправи, спеціальні фізичні вправи.

Методи ППФП: суворо регламентовані вправи, ігровий, змагальний, коловий.

Також проаналізовано та визначено професійні вимоги до майбутніх фахівців, які повинні будуватись із чотирьох блоків:

- блок фізичної підготовленості;
- блок психомоторики;
- блок функціонального стану;
- блок фізичного розвитку.

Висновки. У галузі вищої освіти виявляється різний результат навчання дисциплін, які мають валеологічний компонент. Більшість вимог до випускників технічних ВНЗ спрямована на засвоєння знань, результат навчання лише деяких з них передбачає формування вмінь і навичок реалізації принципів здорового способу життя в повсякденному житті та професійній діяльності. Професійно-прикладна фізична підготовка будується з двох розділів: теоретичного та практичного. Формування фізичної готовності з розрахунком майбутньої професійної діяльності повинно проводитися поетапно та забезпечувати послідовність форм, засобів і методів проведення навчально-тренувальних занять.

Теоретичний розділ спрямований на одержання необхідних знань з основ теорії, методики та організації фізичної підготовки.

До практичного розділу повинні входити тести з професійно-прикладної фізичної підготовки, види спорту суворо прикладної спрямованості й види спорту, які доповняють ППФП, а також блок доповнювальних факторів, які включають спеціальну психологічну підготовку, гігієнічні фактори, раціональний добовий режим, загартування, оздоровчі сили природи, повноцінне питання.

Для реалізації програмного матеріалу ППФП необхідно використовувати урочну та позаурочну форми занять. Позаурочні форми занять включають:

- масові фізкультурно-оздоровчі та спортивні заходи у вільний від навчальних занять час;
- спортивні змагання, турніри, чемпіонати, Кубки з різних видів спорту впродовж усього навчального року;
- змагання з видів спорту суворо прикладної спрямованості та виконання професійно-прикладних вправ у кінці навчального року;
- виконання індивідуальних домашніх занять на період навчальних практик та канікул.

Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх фахівців повинна будуватись на основі концепції внутрішньої картини здоров'я та враховувати не тільки їх біологічні та психоемоційні можливості, а й фізичні та соціальні резерви.

Список використаної літератури

1. Абдулина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О.А. Абдулина. – Москва : Педагогика, 1989. – 220 с.

2. Выдрин В. М. Физическая культура студентов вузов : учеб. пособ. / В. М. Выдрин, Б. К. Зыков, А. В. Лотоненко. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1991. – 128 с.

3. Гончаров В. Д. Профессионально-прикладная физическая подготовка вузов: реальность и перспективы / В. Д. Гончаров и др. // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 7. – С. 12–13.

4. Гребенюк Г. Є. Загальна характеристика ступеневої системи професійної освіти України / Г. Є. Гребенюк // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – С. 204–228.

5. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. та спорту / М. Т. Данилко ; Волинський державний університет ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 19 с.

6. Каргаполов В. П. Профессиональное становление преподавателя физической культуры : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. П. Каргаполов ; Хабаровський ГПИ. – Омськ, 1999. – 111 с.

7. Ковальський В.В. Зміст і основні напрямки фізичного виховання студентів в вузах нового типу . Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. праць / В. В. Ковальський, В. П. Шоурек. – Рівне : Ліста, 1999. – С. 168–170.

8. Круцевич Т. Ю. Предмет і зміст теорії і методики фізичного виховання : лекція для студентів, аспірантів та слухачів підвищення кваліфікації, викладачів фізичного виховання / Т. Ю. Круцевич. – Київ : НУФВС, 2001. – 25 с.

9. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: історичний шлях і перспективи : монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – 400 с.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2015.

Терехина О. Л., Кириченко Е. В., Гавриленко В. В. Формирование системы физического воспитания студентов технических вузов в процессе профессионально-прикладной физической подготовки

В статье обоснована актуальность проблемы совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки студентов технических вузов.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, профессиональная подготовка, будущий специалист, студенты, физическое воспитание.

Terohina O., Kirichenko O., Gavrulenko V. Formation of System of Physical Training of Students of Technical Colleges in the Process of Professional-Applied Preparation

Communication with the practice of physical education work most particularly embodied in professional-applied physical preparation. Although this relationship extends to the whole social system of physical education, it is in professional-applied physical preparation, it finds its specific expression. As a peculiar variety of physical education professional-applied physical preparation of a pedagogical orientation of the process of providing specialized physical fitness to the chosen profession. In other words, it is basically a learning process, enriches the individual fund professionally useful motor skills, physical education and directly related abilities, on which directly or indirectly depends on a professional capacity.

Most researchers point out that the high efficiency in the education of professional-applied physical characteristics can be achieved by very different means of physical culture and sports. This applies in special PFP applied exercises – it's the same routine exercise, but selected and organized in full compliance with its objectives.

Currently, there is not yet a special classification exercise focused on the task PFP experts of various professional groups, so in each case, the issue should be resolved independently.

However, the selection of physical education in order to PFPF makes sense to spend more differentiated their group, will allow for more focused and selective use of these agents in the process of physical education students.

Such groups PFPF means students can be considered: applied exercise and the individual elements of different sports; applied sports, health forces of nature and hygiene factors; auxiliary means for the rationalization of the educational process under section PFPF.

Applied exercise, and individual elements of different sports can be combined with other exercises to ensure the necessary application of physical education and special qualities as well as the development of applications and skills.

Key words: *professional physical training, professional training, a would-be specialist, physical education.*

УДК 378.147.091.33:61–057.875

Т. Е. ЦЫБУЛЬСКАЯ

кандидат медицинских наук, ассистент
Запорожский государственный медицинский университет

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается подход к организации самостоятельной учебной деятельности как важного фактора повышения качества подготовки врачей в медицинском вузе. Показаны разнообразные виды и формы самостоятельной работы, которые должны стать основой образовательного процесса будущего специалиста. Обосновываются организационно-педагогические условия, реализация которых в учебное и внеурочное время позволяет существенно повысить самостоятельную познавательную активность студентов, организовать самостоятельную работу более эффективно и формировать творческую личность врача в современном обществе.

Ключевые слова: образование, самостоятельная работа, образовательная среда вуза.

Основная задача высшего образования на современном этапе заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности [5]. Все мировые, а также национальные стандарты, предлагаемые в практике преподавания, в основу обучения ставят самостоятельную и творческую работу обучающегося. Современная высшая школа преподавания неуклонно стремится к разработке новых методов и форм взаимодействия преподавателя и студента, направленных не только на теоретическую и практическую подготовку по специальности, но и на формирование у будущего специалиста стремления к непрерывному самообразованию, способности постоянно обновлять полученные знания, умения быстро адаптироваться к новым тенденциям в своей отрасли и корректировать свою профессиональную деятельность [2]. Это требует и введенная в последнее время кредитно-модульная система организации учебного процесса.

Вопрос организации и содержания самообразования учащегося как среднеобразовательной, так и высшей школы широко освещен в работах зарубежных и украинских исследователей – А. К. Громцевой, М. И. Казакова, О. С. Кошелевой, О. Я. Савченко, К. Н. Тишкова и др. Авторы исследовали разнообразные способы самообразования, доказали необходимость планирования и контроля, создания условий и мотивации для индивидуальной работы учащегося. В исследованиях ученых-дидактов В. Безпалько, М. Данилова, Н. Полковниковой, М. Скаткина, О. Савченко и других авторов раскрыта структура познавательной самостоятельности, ее взаимосвязь с другими компонентами процесса обучения, определена роль современных технологий в познавательной самостоятельной личности.

В работах последних лет отмечается повышенный интерес к вопросу исследования самообразования, получаемого посредством Интернета и

электронных ресурсов. Например, возможности мультимедийных презентаций и их роль в самообразовании студента раскрыты в работах Т. Ермаковой, О. Жадобко, Е. Кочановской. Авторы научно обосновывают, что подготовка и проведение презентаций способствуют развитию настойчивости, самостоятельности, развивают культуру речи, мышления, логики, расширяют научный и познавательный кругозор.

Самостоятельная работа студента – это различные виды коллективной и индивидуальной деятельности, осуществляемые под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия в специально отведенное аудиторное и внеаудиторное время. Это особая форма обучения студента, которая требует активной мыслительной деятельности. Задание преподавателя – обеспечить методологическую основу самостоятельной работы студента, составить перечень и тематику самостоятельных работ, сформулировать цели и задачи, разработать методические инструкции и подобрать необходимую учебную и справочную литературу [1; 2]. Вопросы организации самостоятельной работы студента являются одной из наиболее активно обсуждаемых проблем в среде исследователей, занимающихся педагогикой и психологией формирования творческой личности современного общества.

Целью статьи является раскрытие сути, особенностей и условий для организации самостоятельной работы студента медицинского вуза.

Современная концепция высшего образования предполагает, что студент высшего учебного заведения должен не только получать знания соответственно учебной программы, овладевать практическими навыками, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения [1; 2]. Для специалистов медицинского профиля это имеет особое значение, так как в связи с неуклонным развитием новых технологий и современных достижений в медицинской практике врач обязан постоянно совершенствоваться и повышать свой профессиональный уровень. Поэтому самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, независимость, познавательную заинтересованность, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система педагогических мероприятий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов [3]. В образовательном процессе высшего профессионального образовательного учреждения выделяется два вида самостоятельной работы студентов: в учебное и внеурочное время. Однако независимо от вида самостоятельной деятельности по любой учебной дисциплине студент должен уметь следующее. Во-первых, освоить теоретический материал по изучаемому предмету (лекционный курс, освоение отдельных тем, вопросов, положений). Во-вторых, закрепить знания теоретического материала практическим путем (решение задач, тестов по самопроверки, контрольных работ). В третьих, применить полученные знания и практические навыки для анализа ситуации и выработки правильного решения (подготовка к дис-

куссии, деловой игре, разработка проектов). В четвертых, применить полученные знания и умения для формирования собственной модели, позиции (написание научно-исследовательской работы, проекта, диплома).

Самостоятельная работа студентов в учебное время включает в себя работу на лекциях и практических занятиях, которую можно проводить в различных формах – в виде дискуссий, споров, обсуждения конкретных ситуаций, клинических разборов. Так, в ходе лекции возможны так называемые небольшие выступления студентов по отдельным вопросам. Опережающие задания для самостоятельного изучения будущих тем и лекций. Эффективной формой обучения являются проблемные лекции, во время которых студент может не только получить информацию, но и активно включиться в процесс открытия для себя новых знаний. Работа на практических занятиях, проводимых в виде семинара-дискуссии, во время которых формируется практический опыт совместного обсуждения и решения проблем. Студент учиться выражать свои мысли и аргументировано отстаивать точку зрения, возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. Ролевые игры “врач-пациент” – один из методов активного обучения, во время которых оптимизируется профессиональное мышление посредством обучающих алгоритмов, улучшаются умения и навыки, моделируется профессиональная деятельность будущего врача-специалиста. Игровая имитация врачебной деятельности широко доступна, целесообразна и интересна студенту. Организовать ее возможно как в учебной комнате, так и в отделении больницы и поликлиники. Смысл учебной ролевой игры заключается в выработке у будущего врача умений дифференциальной диагностики заболеваний, установлении правильного диагноза и назначении оптимального лечения пациента. Кроме того, такие клинические игры учат студентов этическому общению с больным и дают возможность почувствовать себя в роли, как врача, так и пациента, то есть носят воспитательный характер. Деловая ролевая игра сопровождается мобилизацией творческих возможностей студента, создает эмоциональную мотивацию к активному поиску информации, ее использованию в решении конкретной задачи.

Преимущества ролевой игры перед другими видами обучения заключаются в имитировании ситуаций, реальных в будущей работе, развитии навыков поиска новой информации, активизации творческого потенциала студента. Кроме всего, ролевые игры дают возможность учиться на своих и чужих ошибках, без ущерба для здоровья пациента.

Одним из направлений самостоятельной работы студента является курация пациента с последующим написанием истории болезни. Важным аспектом в приобретении клинического опыта студента является открытый доступ к больному и возможность непрерывного наблюдения, что формирует атмосферу доверия в системе “пациент-будущий врач”, развивает творческие способности, клиническое мышление, самостоятельность специалиста.

Самостоятельная работа студента во внеурочное время позволяет применять и корректировать полученные знания во время лекций и прак-

тических занятий, с теми сведениями, которыми он овладел в ходе самостоятельного изучения материала. Внеурочное приобретение знаний может быть получено различными способами.

Самостоятельная работа с литературой по специальности. Данный вид внеурочной самостоятельной работы требует наличия соответствующих качеств. Важнейшими из них являются познавательная самостоятельность студента или стремление своими силами овладеть знаниями, видами деятельности и применять их на практике, а также интеллектуальная инициативность, способствующая узнать как можно больше в области своей специализации. Самостоятельная работа студента со специальной литературой осуществляется посредством конспектирования, реферирования, аннотирования книг и статей, а также подготовки к докладу. Данные виды самостоятельной деятельности способствует формированию навыков исследовательской работы, расширяют познавательные интересы, приучают будущего врача практически мыслить. Такие разновидности самостоятельной работы способствуют возникновению у студента навыков выделять из большого количества материала наиболее новую и ценную информацию, а также обобщая полученные сведения, кратко отразить в докладе основные тематические аспекты анализируемого.

Одним из современных методов обучения при организации самостоятельной деятельности студентов в вузе является метод портфолио – инновационная научная технология обучения, позволяющая развивать у студентов такие качества как анализ и оценивание собственного развития, способность к самостоятельному поиску теоретической и практической информации. Метод портфолио развивает умение определять проблемы и пути их рационального решения, развивает способности критического анализа полученных знаний и осмысления их использования на практике применительно к будущей профессии по окончании вуза.

Внешний вид портфолио может выглядеть как набор работ, публикаций и различных материалов студента, связывающий все аспекты его деятельности при изучении дисциплины в целостную картину. Вторым вариантом портфолио – так называемые тематические портфолио, файловая папка, в которую студент вносит учебный материал в соответствии с перечнем вопросов для самоподготовки к практическим занятиям по конкретным темам изучаемых дисциплин. По времени работы портфолио могут отражать неделю, семестр или курс выполненной работы. В них обязательно должны быть отражены раздел о выполненных домашних заданиях, результаты контрольных работ, решения ситуационных задач, размышления о неоднозначных решениях изучаемых вопросов, аргументированные личные выводы, аналитические заметки о выполненной работе и, конечно же, “письмо студенту” от преподавателя с комментариями, рекомендациями, оценкой, пожеланиями по изучаемой теме. Отбор материала для портфолио – это кропотливая работа, позволяющая студентам продумывать и решать конкретные задачи и дающая возможность проанализировать, оце-

нить собственную деятельность. Данный вид работы требует от студентов большего времени на самоподготовку, но в конечном итоге экономит время при подготовке к зачетам и экзаменам.

Использование метода портфолио не только представляет собой воплощение идеи активного сбора информации студентами при подготовке к текущему занятию, но и развивать исследовательские умения в процессе работы с информацией. В частности, результаты портфолио позволяют оценивать уровень развития у студентов таких ценностей, как умение самостоятельно определять направление в изучении темы, анализировать информационные потоки, выделять ключевую информацию, делать самостоятельные выводы. Метод портфолио обеспечивает студентам возможность на равных с преподавателем обсуждать изучаемую тему, высказывать различные точки зрения при обсуждении проблемных вопросов. При изучении последующих курсов дисциплин портфолио служит также вариантом преемственности пройденного материала между изучаемыми курсами. Более того, портфолио совместно с другими инновационными педагогическими технологиями организации учебного процесса призван обеспечить высокий уровень компетенции у студентов (такой тип организации знаний, который позволял бы им принимать эффективные решения в определенной области деятельности). Поэтому портфолио как инновационный метод обучения должен быть широко представлен в учебном процессе при организации и осуществлении самостоятельной работы студентов в медицинских вузах.

Особым видом самостоятельной работы студента на современном этапе является работа с интернет-ресурсами. Осуществляется она путем поиска информации в Интернете, использованием баз данных, информационно-поисковых, информационно-справочных, библиотечных систем, электронных журналов [5; 6]. Следующим видом интернет деятельности является организация диалога в сети, посредством использования электронной почты, телеконференций, создания тематических web-страниц, web-браузеров, графических редакторов. Число домашних компьютеров и информационных центров, предоставляющих доступ в Интернет, растет с каждым днем, поэтому все сложнее становится контролировать самостоятельную работу студентов вне образовательных учреждений. В связи с этим, преподаватели должны направить самостоятельную деятельность студентов, при работе с интернет-ресурсами, в нужном профессиональном направлении. Осуществить это помогают построенные специальным образом задания, включающие список рекомендуемых, заранее просмотренных преподавателем интернет-ресурсов.

Не всегда необходимая для образовательного процесса литература имеется в наличии в библиотеках и книжных магазинах. Поступление новинок научной литературы в библиотечную сеть иногда запаздывает или необходимая информация может быть разбросана по разным источникам, что затрудняет к ней доступ. В этом случае может помочь сеть Интернет. Образовательные ресурсы на сегодня располагают обширными базами данных по

интересуемой теме, активизируют познавательную деятельность, формируют информационную культуру, навыки исследовательской деятельности и аналитического мышления, умение самостоятельного принятия решений.

Существует некоторый недостаток работы с интернет-ресурсами. Как правило отбор материала для интернет сети имеет коммерческую заинтересованность или несет некоторую недостоверность информации. Как правило, отбор материала для сети Интернет производится заинтересованными людьми, которые могут выстроить материал, придерживаясь своей позиции относительно какого-либо вопроса. При этом, они забывают, что среди посетителей ресурса могут быть студенты, а не специалисты, способные сразу же определить достоверность информации. Однако этот недостаток активизирует работу студентов, способствует самостоятельному анализу и переосмыслению полученной информации.

Одним из видов самостоятельной деятельности студента при помощи электронных и интернет-ресурсов является создание презентаций, наглядных информационных пособий, выполненных с помощью мультимедийной компьютерной программы PowerPoint. Создание презентаций формирует у студентов навыки работы на компьютере, учит сбору, систематизации, переработке информации. Развивает умение кратко отражать основные вопросы изучаемой проблемы в электронном виде. Компьютер, обеспечивая индивидуальный подход к обучаемым, в то же самое время является стимулом для коллективного творчества. Участие в совместных проектах по созданию тематических публикаций, баз данных, веб-сайтов, учит принятию совместных решений, консолидирует учебный коллектив. С помощью компьютера можно решить такие учебные задачи: как овладение студентами видами чтения, пополнения активного и пассивного словаря, расширению потенциального лексического и грамматического запаса, развития профессионально ориентированных умений. Кроме того, компьютерные технологии эффективны в создании межпредметных связей, что особенно важно для студентов, готовящихся в медицинской сфере, обладать навыками профессиональной коммуникации. На современном этапе работа с интернет-ресурсами занимает важную роль в активизации самостоятельной деятельности студентов. При выполнении домашних заданий, дающихся в вузе, зачастую необходимо обратиться к сайтам за дополнительной информацией для написания доклада, реферата, для углубленно подготовки к занятию. К тому же, современные интернет-ресурсы привлекательны не только наличием разнообразного текстового материала, но и мультимедийного, что повышает заинтересованность студента в образовательном процессе и самостоятельном поиске информации.

Выводы. Таким образом, правильная организация самостоятельной учебной деятельности студентов медицинского вуза в учебное и внеурочное время позволяет дополнить качественную подготовку будущего врача специалиста, что позволит ему по окончании учебного заведения успешно

работать в учреждениях первичного звена здравоохранения. Самостоятельная работа формирует познавательную активность студента, способствует проявлению самостоятельности, ответственности, организованности, развивает творческий подход к решению учебных и профессиональных задач.

Список использованной литературы

1. Городецкая Е. Я. Организационно-педагогические условия эффективности самостоятельной познавательной деятельности студентов в вузе / Е. Я. Городецкая, Э. И. Трубникова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2012. – № 1 (17). – С. 175–179.
2. Давыдов В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. – Москва : Логос, 2003. – 165 с.
3. Зайцева О. Н. Критериально-уровневая характеристика организации самостоятельной работы студентов медицинских специальностей вузов / О. Н. Зайцева // Теория и практика образования в современном мире : матер. III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2013. – С. 151–153.
4. Исмаилов К. Методические вопросы организации самостоятельной работы студентов / К. Исмаилов, Ш. К. Исмаилова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 984–987.
5. Морозова Н. В. Инновационные средства организации самостоятельной работы студентов / Н. В. Морозова // Молодой ученый. – 2011. – № 2. – Т. 2. – С. 102–104.
6. Насейкина Л. Ф. Организация самостоятельной работы студента вуза средствами электронных образовательных изданий и ресурсов / Л. Ф. Насейкина // Вестник ОГУ. – 2012. – № 2 (138). – С. 167–173.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2015.

Цибульська Т. Є. Особливості організації самостійної навчальної діяльності студентів медичного ВНЗ

У статті розглянуто підхід до організації самостійної навчальної діяльності як важливого чинника підвищення якості підготовки лікарів в медичному ВНЗ. Показано різноманітні види і форми самостійної роботи, які повинні стати основою освітнього процесу майбутнього фахівця. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, реалізація яких у навчальний та позаурочний час дає змогу значно підвищити самостійну пізнавальну активність студентів, організувати самостійну роботу більш ефективно і формувати творчу особистість лікаря в сучасному суспільстві.

Ключові слова: *освіта, самостійна робота, освітнє середовище ВНЗ.*

Tsybulskaya T. Features of the Organization of Independent Educational Activity of Medical Students

In the article we review the approach to the organization of independent educational activity as an important factor in improving the quality of preparation of doctors in the medical university. The author shows the different types and forms of self-study, which should be the basis of the educational process of the future specialist, discuss prerequisites to increasing the role of self-study in students; the author demonstrates the targets, levels, problems of this type of learning, the principles of the organization with accentuation of attention to the specifics of independent work of students in medical universities. The author notes that in the educational process of higher professional educational institution there are two types of independent work of students: in the educational and in the extracurricular time. The article illustrates how the variety of technologies of interaction of participants of educational process which are provided by informational and educational environment, allows improving and enhancing the effectiveness of independent work of students. There are

noted advantages and features of the organization of independent work of the students in university when studying medical disciplines that are concluded in the structure of its organization, in a set of models of the organization of independent work of students, which includes both traditional and innovative forms. For example, discussions, role-playing "doctor-patient", clinical reviews, curation of the patient followed by the writing of case histories, the portfolio method, working with specialized literature. In the article author reviewed expediency of using the Internet resources for generating informative independence of students. There are noted the possibility of constructing of individual schedule, typical for a particular type of independent work, time, space, resources, tools, assigned tasks, features of participants of educational process. We describe organizational and pedagogical conditions, the implementation of which in educational and extracurricular time allows increasing independent cognitive activity of students.

Key words: *education, self-study, the educational environment of high school.*

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано значущість формування пізнавального інтересу студентів технічних ВНЗ до вивчення іноземної мови, розкрито сутність понять “інтерес” та “пізнавальний інтерес”, охарактеризовано напрями формування пізнавального інтересу та визначено умови, за яких він розвивається, розглянуто методи стимулювання пізнавального інтересу та шляхи оптимізації викладання іноземної мови у немовних ВНЗ.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, пізнавальна діяльність, оптимізація навчання, іноземна мова.*

Проблема оптимізації процесу викладання іноземної мови є однією з центральних у сучасному світі. Адже в умовах глобалізації та інтеграції економіки, стрімкого розвитку науки та техніки оволодіння іноземною мовою є обов'язковим для фахівця будь-якого профілю. Для того, щоб домогтися максимальної ефективності вивчення іноземної мови, викладачу недостатньо просто подавати навчальну інформацію, необхідно викликати в студентів інтерес до цієї галузі знань і навчання загалом, адже контролювати процес навчання та навчально-пізнавальну діяльність студентів доцільно з позицій їх інтересів. Пізнавальний інтерес як носій зовнішніх і внутрішніх ресурсів об'єктивних і суб'єктивних сторін спільної навчальної діяльності є найважливішим фактором удосконалення процесу навчання.

Проблеми, пов'язані з пізнавальним інтересом, перебувають постійно в полі зору педагогічної науки й практики. Питанням розвитку пізнавального інтересу приділено велику увагу в працях психологів і педагогів (Б. Ананьєв, Д. Богоявленський, В. Вергасов, А. Вербицький, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Ільясов, О. Леонтьєв, Т. Матіс, О. Петровський, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, Д. Узднадзе, Г. Щукіна та ін.). У фундаментальних роботах, присвячених вивченню та розвитку навчальних і професійних інтересів, встановлено, що успішність у набутті студентами знань, умінь, професійних навичок багато в чому залежить від сформованості у них інтересу (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Гордон, А. Здравомислов, В. Іванов, С. Крягжде, І. Лернер, С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін.). Визначаючи місце інтересу в загальній структурі діяльності, С. Рубінштейн і О. Леонтьєв дійшли висновку, що інтерес є мотивом і охоплює всі психічні процеси, у тому числі сприйняття, пам'ять, мислення, розвиваючись, він скеровує їх.

Однак, незважаючи на існування великої кількості досліджень, процес формування пізнавального інтересу, що спирається, по-перше, на особливості навчального предмета, по-друге, на дидактичні принципи навчан-

ня, і по-третє, на психологічні закони сприйняття інформації, залишається недостатньо вивченим.

Мета статті – визначити умови формування пізнавального інтересу, що сприяють оптимізації вивчення іноземної мовистудентами технічних ВНЗ.

Аналіз визначень поняття “інтерес” у психолого-педагогічній та філософській літературі свідчить, що воно має безліч трактувань: 1) інтерес (від лат. “interest” – має значення “важливо”) – це реальна причина дій, що сприймається людиною як особливо важлива. Інтерес можна визначити як позитивне оцінне ставлення суб’єкта до власної діяльності; 2) інтерес – вибіркова спрямованість людини, її уваги (Т. Рибо, М. Добринін), її думок, помислів (С. Рубінштейн); інтерес розглядається як прояв розумової та емоційної активності (Є. Стронг, С. Рубінштейн); 3) інтерес – це активне пізнавальне (В. Іванов, В. М’ясищев), емоційно-пізнавальне (Н. Морозова) ставлення людини до світу.

Таким чином, психологічне поняття “інтерес” відображає безліч значущих процесів – від одиничних (увага) до їх сукупності, воно знаходить своє відображення в тенденціях, потребах, відносинах. Слід зазначити, що, на думку більшості дослідників, для наявності будь-якого виду інтересу до предмета неодмінними є дві обставини: наявність потреби в ньому та позитивне переживання цієї потреби. І те й інше входить практично в усі визначення інтересу, запропоновані різними авторами.

У педагогіці розрізняють чотири етапи розвитку інтересу: зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес.

Пізнавальний інтерес – це вищий етап розвитку пізнавальної діяльності особистості. Його предметом є найістотніша властивість людини: пізнавати навколишній світ не тільки з метою біологічного й соціального орієнтування в дійсності, але в суттєво важливому ставленні людини до світу – в прагненні збагнути його багатогранність, відбивати у свідомості причинно-наслідкові зв’язки, закономірності, суперечливість [6]. У пізнавальному інтересі, спрямованому на відбиття сутнісних сторін дійсності, закладені можливості проникати в наукові істини, набуті людством, розсовувати межі пізнання, відшукувати нові шляхи й можливості більш повного освоєння людиною обраної діяльності, сфери пізнання. Такий інтерес пов’язаний із намаганням особистості самостійно розв’язати проблемне питання. У центрі уваги – проблема, а не готові знання. При цьому людина шукає причину, намагається досягнути сутності предмета, самостійно встановити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв’язки. Напружується мислення, вольові зусилля, виявляються емоції.

Студенти, які вивчають іноземну мову в технічному ВНЗ, на заняттях часто перебувають у двох діаметрально протилежних психічних станах: стані нудьги або стані тривожності. Це можна пояснити тим, що на заняттях з іноземної мови нудьгують студенти, які не мотивовані до вивчення мови й абсолютно далекі від прагнення оволодіти нею, а тривожність відчувають студенти, які ще не втратили бажання оволодіти іноземною мовою, але не-

впевненість у собі, страх помилитися стає непереборним психологічним бар'єром. Тим часом позитивні емоції є невід'ємною складовою інтересу, особливо, коли йдеться про вивчення іноземної мови. Адже пізнавальний інтерес характеризується трьома обов'язковими елементами: позитивними емоціями по відношенню до діяльності; наявністю пізнавальної сторони цих емоцій; наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності. Звідси випливає, що в процесі навчання важливо забезпечувати виникнення позитивних емоцій до навчальної діяльності, до її змісту, форм і методів здійснення. Для прикладу можна виділити кілька методів стимулювання пізнавального інтересу: методи емоційно-морального стимулювання; метод стимулювання цікавістю – введення в навчальний процес цікавих прикладів, дослідів, парадоксальних фактів; метод цікавих аналогій; метод зіставлення наукових і життєвих тлумачень окремих явищ [2, с. 16].

Формування пізнавальних інтересів у навчанні іноземної мови відбувається за двома основними напрямками, кожний з яких має свої особливості. Перший – це зміст навчального предмета, другий – шлях організації пізнавальної діяльності.

Для ефективного навчання необхідно, щоб студенти зацікавилися змістом процесу пізнання. Одним із джерел інтересу до вивчення іноземної мови є професійно-орієнтований матеріал, оскільки ВНЗ здійснює професійну підготовку фахівців у тій чи іншій галузі[4]. Складність полягає в тому, що на початковому етапі навчання у студентів ще відсутні базові знання за фахом, а професійно-орієнтована мова насичена спеціальною лексикою, науковою термінологією, скороченнями й абрєвіатурами, прийнятими в цій галузі, а також складними граматичними структурами. Все це ускладнює розуміння та виконання перекладів текстів за фахом. Тому професійна спрямованість навчання іноземної мови в технічному ВНЗ вимагає інтеграції цього предмета з профільними дисциплінами, ретельного відбору змісту матеріалів, що мають бути доступними, актуальними, містити елементи неоднозначності, щоб студенти могли вчитися формулювати свою точку зору, аргументувати її. Запорукою успішного викладання іноземної мови є навчальні матеріали, що орієнтовані на останні досягнення в тій чи іншій сфері діяльності, своєчасно відображають наукові відкриття, нововведення, що стосуються професійних інтересів студентів, дають їм можливість для професійного зростання. Автентичні, сучасні, інформативні тексти дають змогу знайомити студентів з рівнем розвитку економіки та техніки в різних країнах і дають можливість усвідомити практичну значущість знань, які вони одержують на заняттях з іноземної мови, для своєї майбутньої професійної діяльності. Однією з можливостей вирішення цієї проблеми могло б стати викладання частини профільних дисциплін іноземною мовою.

Враховуючи специфіку викладання іноземної мови, доцільним є використання лінгвокраїнознавчого аспекту для розвитку пізнавальних інтересів студентів. Оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою необхідно поєднувати з розвитком особистісних якостей студентів, отри-

манням знань про культури різних країн. Адже однією з головних цілей навчання іноземної мови у ВНЗ є виховання у студентів позитивного ставлення до іноземної мови й культур інших народів. Це передбачає взаємопов'язане вивчення мови, культури, історії, реалій і традицій країн, а також залучення студентів до діалогу культур і їх знайомство з досягненнями національних культур у розвитку загальнолюдської культури [1].

Інтерес до процесу навчання забезпечується застосуванням сучасних методів і технологій, у тому числі, розроблених спеціально для студентів немовних спеціальностей. В останні роки добре зарекомендували себе інтерактивні методи навчання: дискусії, ділові та рольові ігри, метод проєктів. Використання комунікативного підходу створює сприятливий психологічний клімат на заняттях, підвищує мотивацію студентів, сприяє формуванню у них комунікативної компетентності, яка є одним із факторів успіху в будь-якій професійній сфері [3].

Для підвищення інтересу необхідна досить динамічна зміна видів завдань і форм діяльності. Динамічність слід узгоджувати з потребами та можливостями групи, темп заняття має бути таким, щоб студенти встигали зрозуміти й зробити завдання, але не мали часу на те, щоб відволікатися. Увага аудиторії слабшає, якщо викладач проявляє неорганізованість, або перехід від одного етапу заняття до іншого є нелогічним, і студентам складно зорієнтуватися на занятті. Один із способів перетворити іноземну мову на засіб для досягнення комунікативних цілей – ігрове моделювання практичних ситуацій із життя. Рольові ігри, а також методика кейс-стаді знімають рутинність заняття, довше зберігаються в пам'яті за рахунок своєї емоційності, дають можливість висловитися кожному студенту, розвивають творчість і уяву, що важливо для майбутніх інженерів. За допомогою ігрового методу ефективно тренувати лексику й граматику. Це можуть бути обов'язкові фахові терміни, але, отримуючи ігрове оформлення, така діяльність заряджається емоційно, лексика легше запам'ятовується й довше зберігається в пам'яті. Наприклад, складання визначень може бути організовано як вгадування слів у командах. Це підвищує інтерес, працює на згуртування групи, викликає емоційний відгук.

Доцільним є також використання методу проєктів, метою якого є стимулювання пізнавальних інтересів студентів до окремих проблем. Проєкт у навчанні іноземних мов можна визначити як комплекс вправ або завдань, що передбачають організовану, тривалу значущу для студентів самостійну дослідну діяльність іноземною мовою, яка виконується як в аудиторії, так і в позааудиторний час [5, с. 74].

Важливим чинником у формуванні інтересу до вивчення іноземної мови у студентів є особистість викладача. Його професійні вміння, особливості поведінки в міжособистісній взаємодії, емоційний стан, мотивація професійної діяльності, задоволеність роботою відіграють суттєву роль у формуванні пізнавального інтересу студентів. Тому важливо з самого початку налагодити хороші партнерські відносини з групою. Студенти повинні

розуміти, що, чому й для чого від них хоче викладач. Необхідно детально й докладно знайомити студентів з навчальними програмами, етапами й тематикою навчання. З першого заняття студентам необхідно бачити перспективу їх навчання й усвідомлювати вимоги до підсумкового контролю знань, умінь і навичок. При цьому мета відіграє визначальну роль в успішному формуванні пізнавального інтересу та пізнавальної навчальної діяльності студентів, скеровуючи їх при отриманні та використанні знань. Виділяють два типи умов, які сприяють формуванню та розвитку пізнавального інтересу: зовнішні – це якість, поведінка й манери викладача; до внутрішніх умов відносять вміння викладача викликати в студентів живий інтерес до навчального предмета, розробляти чіткий план заняття, і застосовувати такі методи викладання, при яких студентам було б легко засвоювати пропонований матеріал.

Важливим компонентом у системі формування пізнавального інтересу студентів є контрольний-оцінний компонент, що має на меті отримання зворотної інформації про засвоєння навчального матеріалу й формування інтересу до предмета. Для ефективного формування пізнавального інтересу необхідно систематичне здійснення контролю за результатами навчально-пізнавальної діяльності.

Вищезазначене дає змогу зробити такі **висновки**. У сучасному світі успішне вивчення іноземної мови є не менш важливим, ніж вивчення профільних предметів. Адже знання іноземної мови дає можливість майбутньому інженеру бути в курсі всього нового, що з'являється в його професійній галузі, озброєє досягненнями світової науки, сприяє використанню їх у своїй практиці, збільшує шанси працевлаштування та успішного кар'єрного росту. Ефективність навчання іноземної мови у ВНЗ залежить від безлічі чинників, найважливішим з яких є формування пізнавального інтересу студентів до вивчення дисципліни. Формування пізнавальних інтересів – це тривалий процес, що потребує певних умов і чіткого педагогічного керівництва. Важливу роль у розвитку пізнавального інтересу відіграють цілі навчання, зміст дисципліни та організація пізнавальної діяльності студентів.

Список використаної літератури

1. Волкова С. Л. Познавательный интерес к английскому языку у студентов неязыковых вузов / С. Л. Волкова // Вестник развития науки и образования. – 2007. – № 1. – С. 219–225.
2. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання / Т. Головань // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 15–17.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2007. – 352 с.
4. Матухин Д. Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей / Д. Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – № 2 (14). – С. 121–129.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва: Академия, 2009. – 272 с.
6. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1988. – 203 с.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2015.

Чевычелова Е. А. Формирование познавательного интереса студентов технических вузов к изучению иностранного языка

В статье обосновывается важность формирования познавательного интереса студентов технических вузов к изучению иностранного языка, раскрывается сущность понятий “интерес” и “познавательный интерес”, характеризуются направления формирования познавательного интереса и определяются условия, при которых он развивается, рассматриваются методы стимулирования познавательного интереса и пути оптимизации преподавания иностранного языка в неязыковых вузах.

Ключевые слова: *познавательный интерес, познавательная деятельность, оптимизация обучения, иностранный язык.*

Chevychelova O. Developing Cognitive Interest of Technical University Students in Foreign Language Learning

In the article the importance of developing cognitive interest of engineering students in foreign language learning has been grounded. The essence of the concepts “interest” and “cognitive interest” has been defined and the ways of its formation have been described. The conditions under which it is possible to develop cognitive interest and some effective methods of its stimulation at the foreign language classes have been determined. The ways of enhancing foreign language learning at higher technical school have been considered.

It is pointed out that among many motivation sources, cognitive interest is considered the most powerful and effective means of engaging students in foreign language learning. The cognitive interest influences positively not only the process and the results of activities, but also the ongoing mental processes – thinking, imagination, memory and attention. The cognitive interest is one of the most important reasons for learning foreign language, the basis for a positive attitude towards it.

Special attention is paid to the conditions under which cognitive interest of engineering students in foreign language learning can be developed. The methods for appealing to students’ interests and stimulating their curiosity at the foreign language classes are under consideration. It is emphasized that the students can be involved in cognitive activity using foreign language learning through study of a country’s customs and institutions. The key role of a teacher in the process of developing cognitive interest and promoting positive emotions in the students, facilitating the process of learning foreign language, minimizing negative behaviour or keeping students from dropping out is under consideration. A few perspectives are discussed regarding teachers as motivators of the successful foreign language learning.

Key words: *cognitive interest, cognitive activity, learning enhancement, foreign language.*

УДК 376.64

Є. Г. ШИШКОВА

викладач

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ РОЗВИТКУ СУБ’ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

У статті обґрунтовано технологічний аспект розвитку суб’єктності студентів у ВНЗ. Освітній процес розглянуто як послідовність завдань організації цілеспрямованої взаємодії суб’єктів професійної підготовки; технологію соціально-педагогічної діяльності – як сукупність форм і методів педагогічного сприяння такій взаємодії на основі поділу всього процесу на певні етапи діяльності. Обґрунтовано доречність застосування інтерактивних форм і методів соціально-педагогічної діяльності з розвитку суб’єктності студентів ВНЗ.

Ключеві слова: технологія, соціально-педагогічна діяльність, ВНЗ, суб’єктна позиція, суб’єктність студентів.

Сьогодні, у зв’язку зі зростанням вимог до особистості майбутнього фахівця, дедалі більшу роль у професійній підготовці студентів відіграє суб’єктний підхід. Цей підхід розвивається в системі освіти, актуалізуючи питання розгляду навчальної діяльності як процесу, що забезпечує набуття особистістю стійкості, вироблення нею тих її смислових утворень, які забезпечують суб’єктну позицію людини у світі. В умовах становлення сучасної освітньої парадигми формування суб’єктності майбутнього фахівця є провідною цільовою настановою, що реалізується в освітньому процесі вищої школи.

Суспільство, орієнтоване на інтенсивне використання сучасних інформаційних мереж, виникнення нових галузей науки й виробництва, де збільшується частина організаційних функцій, потребує підготовки фахівців з новими особистісними якостями, що розуміють цінність своєї освіти, які вміють не тільки адаптуватися до нових умов, а й постійно, виявляючи власну активність, підвищувати рівень свої знань, уміти адекватно оцінювати свої та чужі вчинки, розвивати свій творчий потенціал [3].

Ураховуючи зазначене вище, наголосимо, що проблема розробки шляхів розвитку суб’єктності студентів в освітньому процесі ВНЗ є сьогодні гостро актуальною. Термін “суб’єктність” частіше використовують у психолого-педагогічній літературі, що дає змогу представити людину як організатора своїх дій, яким властиві цілеспрямованість, чіткі ціннісні орієнтації, зокрема щодо самовдосконалення й саморозвитку. Міра суб’єктності при цьому виявляється на основі відповідного виду активності, що розвивається особою в цей момент у певних обставинах [5].

Аналіз сучасної теорії та практики вищої школи конкретизує розуміння суб’єктної позиції майбутнього фахівця, що репрезентує студента як носія індивідуального, суб’єктного досвіду, який прагне розвивати свій

власний потенціал. Отже, “суб’єкт” (студент) як носій певних особистісних якостей здатний перетворювати свою життєдіяльність з позиції успішного оволодіння вибраною спеціальністю [2].

Усвідомлюючи важливість завдань розвитку суб’єктності майбутнього фахівця, сучасні дослідники проблем педагогіки вищої школи (С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Кузьмінський, О. Сухомлинська, Г. Пономарьова, М. Ярмаченко) намагаються відповісти на питання, як активізувати освітню діяльність студента, в яких умовах студент може інтенсифікувати свою активність.

Проблема формування суб’єктної активності, що розвивається самим студентом та виявляється в діяльності, стає предметом уваги багатьох учених і педагогів-практиків. Аналізуючи наукові джерела, у яких висвітлено ті чи інші аспекти порушеної проблематики, зазначимо, що основи дослідження суб’єктності особистості закладено в працях О. Бондаренка, М. Боритька, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Леонтєва та ін. Серед наукових праць, присвячених проблемі розвитку суб’єктності особистості у вищій школі, відзначимо дослідження Ф. Мухаметзянова, А. Орлова, С. Савченка, М. Сергєєва, З. Хабилова, С. Харченка, В. Циби та ін. Із соціально-педагогічних позицій проблему розвитку суб’єктності особистості, зокрема студентської молоді, досліджували сучасні українські вчені М. Андрєєва, К. Віцукаєва, О. Рассказова та ін. Проте проблема обґрунтування конкретних технологій, форм, методів, засобів розвитку суб’єктності студентів у ВНЗ залишається вивченою недостатньо.

Мета статті полягає у висвітленні результатів аналізу наукового доробку вчених, що дає нам змогу обґрунтувати технологічні аспекти розвитку суб’єктності студентів у ВНЗ.

Досліджуючи проблему суб’єктності, зауважимо, що сутність зазначеного поняття вчені озуміють дещо по-різному. Так, за О. Бондаренком, суб’єктність – це певна якість особистості, яка позначає її здатність “перетворити принцип свого особистісного буття на певну умову життєдіяльності, адекватну чи не адекватну, таку, що допомагає або, навпаки, перешкоджає розгортанню, опредметненню персоналізованого індивіда у світі внаслідок його смислогенезу” [6, с. 31]. М. Боритко підкреслює, що суб’єктом не можна стати, ним можна лише ставати, оскільки суб’єктність полягає в саморозвитку, самоутвердженні, які в ситуаціях виховання відбуваються у формі самопізнання людини, самооцінки, усвідомлення себе, своїх особливостей, можливостей, переваг, недоліків [7, с. 15].

Д. Леонтєв вважав, що основою формування суб’єктних якостей особистості є свобода, яка, по-перше, є усвідомленою активністю; по-друге, опосередкованою цінністю; по-третє, активністю, повністю керованою самим суб’єктом [7, с. 15].

Важливу якість суб’єктної особистості відзначав В. Давидов. Він, зокрема, підкреслював, що суб’єктна особистість “має здатність діяти на власне переконання, в складних ситуаціях протистояти несприятливим обставинам, не боячись утручатися в перебіг подій, виявляючи тверду волю й

характер та приймаючи на себе всю соціальну відповідальність за можливі наслідки” [7, с.15].

Ґрунтовний аналіз праць дослідників (О. Бондаренко, М. Боритько, С. Савченко, С. Харченко та ін.) дає змогу стверджувати, що суб’єктна позиція студента – це інтегративна характеристика особистості, яка виражає систему його емоційно-ціннісних ставлень, визначає рефлексивно-особистісний спосіб активності студента в освітньому середовищі вищої школи. Суб’єктність студента виявляється в його навчально-пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Становлення суб’єктності студента в освітньому процесі вищого навчального закладу ми розуміємо як взаємодію двох пролонгованих у часі процесів: внутрішньо детермінованого особистісно-професійного розвитку й зовнішньої щодо особистості студента освітньої діяльності.

Аналізуючи праці вчених, відзначимо, що концепція становлення суб’єктності майбутнього фахівця в освітньому процесі вищого навчального закладу полягає в тому, що власне студента розглядають як основний чинник навчальної активності, носій індивідуального суб’єктивного досвіду, який прагне до розвитку й самореалізації розгортання своїх внутрішніх потенціалів (гносологічного, аксіологічного, комунікативного, творчого) [1, с. 61]. Т. Ольхова підкреслює, що становлення суб’єктності студента – це цілісний процес, що динамічно розгортається в часі та просторі університетської освіти, забезпечуючи розширення ставлення майбутнього фахівця до світу, власної особистості та інших і передбачає перехід від центрованості на самому собі до ціннісно-конструктивного засвоєння й перетворення себе та всього спектра життєдіяльності [4].

Учені визначають три аспекти становлення суб’єктності студентів в освітньому процесі ВНЗ: соціально-професійний (ідентифікація із соціокультурним та професійним оточенням, прийняття його цінностей, осмислення соціального й професійного значення навчання як інструменту, що сприяє засвоєнню суспільного досвіду, норм, правил, традицій); індивідуально-ціннісний (розкриття й розгортання “самості” студента в діяльності, його змістовно-результативних і процесуально-динамічних характеристик); операційно-діяльнісний (досягнення гармонійного поєднання соціально-професійного та індивідуально-ціннісного освіду, синхронізація педагогічної діяльності викладача й особистісно-професійного розвитку студентів через сукупність способів, форм та методів організації їх взаємодії) [1, с. 62].

Розробку та упровадження таких аспектів в освітній процес ВНЗ забезпечує технологічний підхід до розвитку суб’єктності студента. Технологія є одним із найважливіших компонентів навчальної та професійно-педагогічної діяльності, її основним завданням у контексті вирішення проблем розвитку соціальності студентів у ВНЗ, розробки та реалізації стійких алгоритмів діяльності педагогів з формування суб’єктної позиції майбутніх фахівців.

Під технологією розвитку суб’єктності студентів ми розуміємо спосіб організації їх цілеспрямованої взаємодії з викладачами, працівниками соціально-психологічної служби, кураторами на основі поділу процесу

розвитку на етапи, їх координації та вибору оптимальних форм і методів діяльності. Етапи є відносно завершеними й незалежними один від одного діями суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ, що можуть здійснюватися одночасно або в певній послідовності й спрямовуються на вирішення окремих завдань діяльності. Форми та методи розуміють як способи здійснення різних технологічних процедур розвитку соціальності студентів. Методи можуть становити методіку, а можуть бути окремим підходом до здійснення діяльності. Загалом характеристика технологічного аспекту професійно-педагогічної діяльності з формування суб'єктної позиції студентів буде характеристикою її форм, методів та етапів.

За висловом С. Харченка, соціальний суб'єкт формується не тільки й не стільки у формалізованих інститутах суспільства, справжній розвиток суб'єктності особистості необхідно стимулювати спеціально розробленими соціально-педагогічними засобами [8]. Зважаючи на це, під методами формування суб'єктності студентів в умовах педагогічного ВНЗ ми розуміємо сукупність прийомів і способів, які використовують для стимулювання й розвитку потенційних можливостей особистості, забезпечення конструктивної діяльності щодо зміни чи побудови життєвої або психолого-професійної ситуації, розв'язання проблем та досягнення різноманітних професійних цілей і завдань суб'єкта власного особистісного й професійного становлення.

Методи формування суб'єктної позиції студента в умовах педагогічного ВНЗ умовно можна поділити на три групи: методи соціально-педагогічної діагностики (визначення соціального статусу студента); соціально-педагогічної роботи (допомога студентам у їх соціалізації, усвідомленні себе суб'єктом діяльності); корекційні методи (профілактика й корекція свідомості, поведінки та діяльності). Зауважимо, що в питаннях розвитку суб'єктності студентів у ВНЗ найбільш дієвими, на нашу думку, є інтерактивні форми та методи, оскільки їх застосування дає змогу одночасно надавати студентам навчальну інформацію й формувати практичні навички, залучаючи їх до імітаційної діяльності; використання інтерактивних форм і методів також забезпечує якісну перевірку наявного в студентів рівня знань та вмінь.

До сучасних інтерактивних форм роботи вчені зараховують: театралізовані, інтерактивні ігрові, інтелектуально-пізнавальні, художньо-прикладні. Розглянемо характеристики й умови використання найбільш поширених інтерактивних форм у процесі розвитку суб'єктності студентів ВНЗ.

Театралізовані форми роботи – найскладніші й найцікавіші, розкривають зміст освіти за допомогою художніх образів, засобів театралізації, забезпечують використання творчих здібностей студентів, активізують їх креативну діяльність. До театралізованих форм роботи належать переважно позааудиторні форми освітньої діяльності: тематичний концерт; публіцистична вистава (агітбригада); інтерактивна вистава (форум-театр) тощо.

Інтерактивні ігрові форми передбачають обов'язкову активізацію аудиторії, яка стає учасником ігрового дійства. Умови ігрової діяльності потребують від глядача певних знань та вмінь, роблять його повноцінним суб'єктом освітнього процесу. До інтерактивних ігрових форм роботи, що, на нашу думку, можуть застосовуватися для розвитку суб'єктності майбутніх фахівців у позааудиторній діяльності, належать: ігрова програма; інтерактивна акція "Тематичний ярмарок", ток-шоу; евент-форми; гра станціями (Квест); Foot-Quest (фут-квест); флеш-моб тощо.

Інтелектуально-пізнавальні форми в підготовці студентів ВНЗ можуть реалізовуватися у вигляді імітації відомих інтелектуально-пізнавальних телевізійних програм через створення авторської за формою програми. Незмінною залишається діалогічна подача змісту, основу якої становлять "запитання – відповіді" та винахідницький підхід до підбору форм постановки запитань у формі малюнка, пантоміми з використанням сучасних технічних засобів тощо.

Художньо-прикладні форми містять візуальну інформацію, впливаючи на свідомість великої й різномірної аудиторії завдяки образотворчим засобам. Різновидами художньо-прикладного жанру, що забезпечать розвиток у студентів суб'єктних характеристик, можуть бути тематичні виставки малюнків, плакатів, створення авторських малюнків на футболках, проєктів пам'ятників; зйомка соціального рекламного ролика; фестиваль тематичного графіті; тематичний показ модної колекції (наприклад, екологічна мода) [9, с. 73–77].

Відзначимо, що, за нашим переконанням, використання інтерактивних форм розвитку суб'єктності студентів сприятиме збагаченню соціального досвіду та засвоєнню майбутнім фахівцем норм професійної поведінки й спілкування, досягненню студентом емоційної стабільності та самовпевненості, прищепленню навичок активного соціального життя, забезпечуватиме розкриття індивідуальних творчих здібностей молодой людини для збагачення її духовного життя та стимулювання професійного зростання.

Висновки. Загалом проведене дослідження створює підстави для окреслення технологічного аспекту формування суб'єктної позиції студентів у педагогічному ВНЗ, сутність якого полягає в тому, що процес розвитку суб'єктності студентів розглядаємо як сукупність активізуючих форм та методів; послідовність етапів, що забезпечують перехід від центрованості студента на самому собі до ціннісно-конструктивного засвоєння й перетворення себе та всього спектра життєдіяльності. Студент є основним чинником навчальної активності, носієм індивідуального суб'єктивного досвіду, який прагне до розвитку й самореалізації розгортання свого внутрішнього потенціалу.

Застосування технологічного підходу до формування суб'єктності студентів у ВНЗ забезпечує визначення: сукупності відповідних форм (інформаційні; групові та масові) і методів (соціально-педагогічної діагностики; соціально-педагогічної роботи; соціально-педагогічної корекції). Найбільш дієвими є інтерактивні форми та методи, оскільки їх застосування дає

зможу одночасно надавати студентам навчальну інформацію й формувати практичні навички, забезпечує якісну перевірку рівня знань та вмінь.

Практика переконує, що ідеальним результатом соціально-педагогічної роботи зі студентами у ВНЗ як майбутніми суб'єктами професійної діяльності є активізація їх самодіяльності, прищеплення навичок активного соціального життя, розкриття індивідуальних творчих здібностей у процесі професійного й особистісного становлення.

Список використаної літератури

1. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
2. Годник С. М. Характеристика своеобразной сущности педагогической деятельности / С. М. Годник // Страница современной педагогики: диалог теории и практики / под ред. С. М. Годника. – Воронеж : ВОИПКРО, 1998. – С. 37–58.
3. Иноземцев В. Л. Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? / В. Л. Иноземцев // Вопросы философии. – 1998. – № 9.
4. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Ольховая. – Оренбург, 2007. – 45 с.
5. Осницкий А. К. Технология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – Москва ; Нальчик : Эль-ФА, 1996.
6. Радчук Г. Суб'єктна позиція студента у середовищі вищого навчального закладу / Г. Радчук // Психологія особистості. – 2011. – № 1. – С. 31–39.
7. Севастьянова О. А. Студентська молодь у контексті суб'єкт-суб'єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ / О. А. Севастьянова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 14–20.
8. Харченко С. Я. Формування суб'єктності особистості в культурно-дозвілєвій діяльності / С. Я. Харченко // Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля: проблеми та перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 85-річчю ХДАК, 6 листопада 2014 р. / під. ред. проф. А. Рижанової та ін. – Харків : ХДАК, 2014. – С. 20–21.
9. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічна робота з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів: науково-методичний посібник для студентів спеціальностей “Соціальна педагогіка”, “Соціальна робота” / укл.: С. Я. Харченко, О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька. – Харків : ХГПА, 2015. – 120 с.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2015.

Шишкова Е. Г. Обоснование технологического аспекта развития субъектности студентов в вузе

В статье осуществлено обоснование технологического аспекта развития субъектности студентов в вузе. Образовательный процесс рассматривается как способ организации целенаправленного взаимодействия субъектов профессиональной подготовки; технология социально-педагогической деятельности – как совокупность форм и методов педагогического содействия такому взаимодействию на основе деления всего процесса на определенные этапы деятельности. Обоснована уместность применения интерактивных форм и методов социально-педагогической деятельности по развитию субъектности студентов вуза.

Ключевые слова: технология, социально-педагогическая деятельность, вуз, субъектная позиция, субъектность студентов.

Shishkova E. Substantiation of Technological Aspects of Subjectivity of Students in Higher Education

The article presents a study of the technological aspect of development of subjectivity of students in the University. The learning process is considered as a sequence of tasks of the organization of purposeful interaction of subjects of education; the Technology of socio-pedagogical work in the aggregate of forms and methods of teaching to facilitate this interaction by separating the whole process into several stages of activity. It justifies expediency of application of interactive forms and methods of socio-pedagogical work on the development of subjectivity of students. Interactive forms include theatrical, interactive games, intellectual-cognitive, and applied. Consider the characteristics and conditions of use of the most common interactive forms in the process of development of subjectivity of students: dramatized form: nonfiction ideas; plastic choreographic performance, interactive performance (forum theater), and others; an interactive form of play: game program; interactive campaign “the theme of the fair”, a talk show; These activities; games (Quest); Foot-quest; flash mob; smart cognitive forms can be implemented in the form of imitation known intellectual and educational television programs; application forms contain visual information, the effect on the minds of a large audience through mass media: visual exhibitions of drawings, posters, original drawings on t-shirts, the designs of the monuments; the shooting of an advertising roller; a graffiti Festival themed; themed fashion industry. The use of interactive forms of development of subjectivity of students contributes to the enrichment of social experience and the development of the future specialist standards of professional behavior and communication, achieve emotional stability and confidence to instill the skills of active social life, improve social status ; to ensure the disclosure of individual creative abilities of the young person, to enrich their spiritual life and encourage professional growth.

Key words: *technology, social and educational activities, university, subject position, the subjectivity of students.*

Наукове видання

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

ВИПУСК № 43 (96)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І. Ю. Антоненко, А. О. Бессараб
Технічний редактор: Ю. В. Волошина

Підписано до друку 02.10.2015.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 34,88. Обл.-вид. арк. 41,92. Тираж 500 пр. Зам. № 43-15Ж.

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.