

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 44 (97)

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. 44 (97). – 484 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>О. Ю. ГУБІНА</i> ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ.....	9
<i>Ю. В. КУЗЬМЕНКО</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОБОТИ ІНСТИТУТІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ У 70–80 РР. ХХ СТ.	17
<i>Г. В. ЛЕСИК</i> ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ В КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ: ПОЧАТОК ХХІ СТОРІЧЧЯ	25
<i>Е. В. ЛЕЩЕНКО</i> ВПЛИВ ГУМАНІСТИЧНИХ ТА ЕВОЛЮЦІЙНИХ ІДЕЙ Ч. ДАРВІНА НА СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ М. О. КОРФА.....	31
<i>С. В. ЛИТВИНЕНКО</i> ВИТОКИ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ.....	39
<i>О. В. ПЕРЦОВ</i> ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ НА ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКІНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.	47
<i>Р. І. ПРИБОРА</i> ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА БЕРЛІНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.	56
<i>А. С. ТОЛКАЧОВА</i> ПОГЛЯДИ В. СУХОМЛІНСЬКОГО НА РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОВІДНОГО ФАКТОРА РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ	65
<i>Н. В. ФАНЕНШТЕЛЬ</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОБОРУ ЗМІСТУ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІЙ СПАДЩИНІ СТЕПАНА БАЛЕЯ	73
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>Т. М. БАБКО, О. О. СОБАКАР</i> ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	80
<i>М. С. БАБЕШКО</i> ПІГІСНА В ГАЛУЗІ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА ЯК СКЛАДОВА КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКА СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	85
<i>С. М. БУЛАХ</i> ВИВЧЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНСТРУКТОРІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РІЗНИХ ВНЗ УКРАЇНИ.....	90
<i>Д. В. ВАНЮК, А. А. ЖЕРЖЕРУНОВ, А. В. РЕМЕСШЕВСКИЙ, С. І. ДАНИЛЬЧЕНКО, А. А. ГУБРИЕНКО</i> СКОРОСТНО-СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА ВОЛЕЙБОЛИСТОК В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМУ ПЕРІОДІ	97
<i>Т. М. ГЛУШМАН</i> ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	103

<i>Л. С. ГОЛОДЮК</i> САМОРОЗВИТОК УЧНЯ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО ОРГАНІЗОВАНОГО КЕРУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ З УРАХУВАННЯМ СЕРЕДОВИЩНОГО ВПЛИВУ	111
<i>С. Г. ГУЗЕНКОВ, Н. С. КАЛЯНОВА</i> ІННОВАЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИСТАВКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	120
<i>І. І. ДРАЧ</i> КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	127
<i>І. М. ДЯЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА В КОНТЕСТІ ЙОГО ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	135
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> ШЛЯХИ ЗБАГАЧЕННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	141
<i>Я. С. ЗАДОРЖКІНА</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	150
<i>О. В. ЗОСИМЕНКО</i> ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	154
<i>Л. І. ІВАНОВА</i> ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО РОБОТИ З ЛІКУВАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	160
<i>Г. В. КАМИШНІКОВА</i> АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА ТУРИЗМУ.....	168
<i>С. П. КАМПОВ</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	174
<i>М. О. КОТЕЛЮХ</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОРАЛІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ	181
<i>Є. С. КРЮКОВА</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	191
<i>В. С. МАКСИМЧУК</i> ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФАХОВИХ ВИДАННЯХ ФРН	199
<i>М. Є. МАРТЪЯНОВА</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	207

<i>А. М. МОНАШНЕНКО</i> ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПИСЬМОВОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ В АГРАРНІЙ ГАЛУЗІ	213
<i>О. О. НАДТОКА</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДЮСШ	220
<i>В. І. ОДАРЧЕНКО, А. Ю. КОРОБОВА</i> САМОКОНТРОЛЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	230
<i>В. М. ОЛІШЕВИЧ</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	236
<i>Ю. В. ОРЕЛ-ХАЛІК</i> ФАКТОРИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ ФАХІВЦЯ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ	242
<i>Л. А. ПАВЛЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОСТІ.....	250
<i>М. Е. ПІСОЦЬКА</i> ДИДАКТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	255
<i>Н. С. СЕРГАТА, О. С. МИХАЛЬЧЕНКО</i> ТРЕНЕРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БОРЦІВ ГРЕКО-РИМСЬКОГО СТИЛЮ	263
<i>В. М. СМОЛЯК</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	270
<i>О. С. СОКИРКО, Ю. І. ДУДНІК, Т. В. НАПАЛКОВА, О. В. МІЛКІНА, С. О. МОТУС</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ	277
<i>С. І. СТАТЬЄВ</i> СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА КОНСТАТУВАЛЬНО-ПОШУКОВОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ	284
<i>К. І. СТЕПАНЮК</i> КОМПЛЕКСНА РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: УТОЧНЕННЯ Й УЗАГАЛЬНЕННЯ	290
<i>А. В. СУЩЕНКО</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО РОБОТИ В КОРПОРАТИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	297
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ, СПРЯМОВАНА НА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ.....	305
<i>Р. В. СУЩЕНКО</i> ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЗАЛІЗНИЧНИХ ВНЗ ДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ	319

<i>О. О. ТЕПЛИЦЬКА</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ: ВИМІРИ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ	331
<i>Ю. С. УСТИМЕНКО</i> ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	338
<i>К. В. ЦАРЕНКО</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	345
<i>О. І. ШИМАН</i> РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ІНФОРМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ	352
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА	
<i>В. В. КОВАЛЬ, В. А. КОВАЛЬ</i> КОНФЛИКТЫ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ И УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	364
<i>В. В. КУРІЛЬЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРА	373
<i>І. Г. РОЦІН</i> ЗАКОНОДАВЧА БАЗА ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ	380
<i>О. Г. САПРУНОВА</i> АДАПТАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ІНТЕГРОВАНА ЧАСТИНА ПРОЦЕСУ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ.....	390
<i>А. С. ТКАЧОВ</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З ПОЗИЦІЇ СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ	396
<i>Л. В. ЧЕМОНИНА</i> ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ УЧНІВ	403
ВИЩА ШКОЛА	
<i>В. О. ВОРОНА</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	410
<i>Т. В. ГУРА</i> ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	418
<i>С. В. КОПИЛОВА</i> МЕТОДОЛОГІЧНА СИСТЕМА РОЗРОБКИ АДАПТИВНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	429
<i>Д. О. МОВЧАН</i> ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПРАВА В ГАЛУЗІ МИТНОЇ СПРАВИ: АНАЛІЗ ПОТРЕБ У НАВЧАННІ	438

<i>Л. Ф. МУЦ</i> ТЕХНОЛОГІЇ “E-LEARNING” У СИСТЕМІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ.....	444
<i>Н. Г. РУСІНА</i> СТВОРЕННЯ, ВПРОВАДЖЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ САЙТІВ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ.....	450
<i>Т. І. СУЩЕНКО</i> НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	458
<i>О. Л. ТЕРЬОХІНА</i> РОЗРОБКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МАШИНОБУДУВАННЯ.....	467
<i>І. О. ЯБЛОЧНІКОВА</i> ЗДІЙСНЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У ПІВДЕННОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ.....	476

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.1312

О. Ю. ГУБІНА

викладач

Сумський національний аграрний університет

ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

У статті визначено основні етапи становлення і розвитку відкритої освіти, конкретизовано її завдання, обґрунтовано відповідність розвитку відкритої освіти соціально-економічним вимогам, визначено пріоритетні підходи до її здійснення на кожному з окреслених етапів.

Ключові слова: відкрита освіта, кореспондентська освіта, заочне навчання, дистанційне навчання, електронне навчання.

Розбудова інформаційного суспільства супроводжується активним розвитком відкритої освіти, яка забезпечує подальшу модернізацію освітньої галузі на принципах демократизації, доступності, забезпечення рівних можливостей.

Так, про важливість упровадження елементів відкритої освіти, зокрема, йшлося у Посланні Президента України до Українського народу (2010 р.), у якому акцентовано увагу на необхідності переходу освітньої системи України на принципи відкритості [3].

Відсутність належного рівня готовності освіти України до переходу на принципи відкритості зумовлює необхідність вивчення прогресивного зарубіжного досвіду впровадження відкритої освіти, обґрунтування її сутнісних характеристик, конкретизації завдань, специфічних особливостей на різних історичних етапах її становлення і розвитку.

Відкрита освіта є предметом наукового пошуку українських і зарубіжних дослідників. Так, окремі аспекти вивчення досліджуваного феномену подано у працях українських учених О. Висоцької, О. Захарової, І. Колеснікової, В. Моїсєєва, А. Хуторського та Ж. Чупахіної. Характеристиці її сутнісних ознак присвячено праці зарубіжних дослідників П. Грувса, Д. Еллсуорта, С. Лії, К. Стефенса, Д. Харріса та ін. Визначено ролі відкритої освіти в суспільному розвитку приділено увагу у працях Г. Вільсона, Д. Стобарта, М. Янгата ін. Проте феномен відкритої освіти залишається недостатньо представленим у сучасній науково-педагогічній літературі і потребує подальшого вивчення.

Мета статті – визначити основні етапи розвитку відкритої освіти та конкретизувати її завдання на кожному з окреслених етапів.

Виділення історичних етапів розвитку відкритої освіти здійснено в ході врахування соціальних змін, які супроводжувались особливостями розвитку виробництва, розподілу праці, поширенням і упровадженням комунікаційних технологій у різні сфери життя, у тому числі в освіту [5]. Поділяємо думку А. Бейта, А. Боша та Дж. Брейдлі про те, що історично еволюція відкритої освіти відбувалась у чотири фази і супроводжувалася розробленням специфічних підходів до її здійснення.

На нашу думку, виділення основних етапів розвитку відкритої освіти передбачає врахування специфіки соціальних вимог до освітнього розвитку. Відповідно до таких вимог процес розвитку відкритої освіти розподіляється на такі етапи: розширення доступу до вищої освіти, масовізації вищої освіти, подальшої демократизації вищої освіти, рівних можливостей у здобутті вищої освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Історичні етапи розвитку відкритої освіти

Назва етапу	Хронологічні межі	Види і пріоритетні засоби навчання
I етап – розширення доступу до вищої освіти	Кінець XIX – початок XX ст.	Заочне навчання на відстані, “кореспондентська освіта”
II етап – масовізація вищої освіти	Початок XX ст – 60-ті рр. XX ст.	Заочне навчання; радіо-програми, телевізійні освітні програми, інтегровані теле-радіо-освітні програми
III етап – подальша демократизація вищої освіти (егалітаризм вищої освіти)	Початок 70-х рр. XX ст. – кінець 90-х рр. XX ст.	Дистанційне навчання; мультимедійні засоби навчання
IV етап – доступність і рівні можливості у здобутті вищої освіти	Кінець 90-х рр. XX ст. – початок XXI ст.	Електронне навчання; Інтернет-ресурси, ІКТ

Перший етап розвитку відкритої освіти супроводжувався поширенням так званої “кореспондентської освіти”, основним призначенням якої стало подолання перешкод у здобутті вищої освіти, зумовлених відстанню. Так, вперше можливість навчатися на відстані з’являється у 1836 р. У Лондоні студентам, які навчались у спеціальних коледжах та деяких інших освітніх установах, було дозволено складати іспити за навчальними програмами лондонського університету. З 1858 р. іспити були відкриті для бажаючих з усього світу, незалежно від місця здобуття освіти, її рівня й характеру підготовки до іспитів. Такий підхід дав змогу створити ряд заочних навчальних закладів, які працювали за навчальними програмами університету. Слухачів курсів забезпечувались необхідними методичними матеріалами, більшість з яких складалася з навчальних посібників, що надходили поштою. Розвиток залізниці дав змогу значно розширити географію споживачів послуг кореспондентської освіти, суттєво спростити доставку й удосконалити пакет методичних матеріалів. Так, окрім звичайних

навчальних посібників і підручників, споживачі кореспондентської освіти отримали можливість користуватися програмами вивчення навчальних дисциплін, розв'язувати завдання і відповідати на запитання, сформульовані викладачами. Зазначимо, що подібні підходи набули поширення у США (Іллінойський Державний Університет (з 1874 р.), Вінсконзький університет (з 1906 р.), Чиказький Університет (з 1892 р.); Австралії (Квінзлендський Університет (м. Брізбен) (з 1911 р.))[4].

Протягом другого етапу розвитку відкритої освіти (початок ХХ ст. – 60-ті рр. ХХ ст.) спостерігається посилення уваги до реалізації завдань подальшої масовізації вищої освіти, набуття освітою ознак безперервності, відповідності вищої освіти вимогам професійної підготовки кваліфікованих кадрів. Реалізація окреслених завдань супроводжується активним використанням радіо- і телекомунікаційних засобів надання освітніх послуг. Так, з 1929 р. в Англії уперше було упроваджено радіокурси, що являли собою серію радіозанять, у ході яких слухачами застосовувались комплекти спеціальних навчальних матеріалів (підручники, завдання тощо). Значний внесок у розвиток радіо-освіти здійснено телерадіокомпанією “БІ-БІ-СІ” (“BBC”) на чолі з Дж. Райтом [6]. Так, у 1926 р. за ініціативи Дж. Райта, директор відділу “БІ-БІ-СІ освіта” Дж. Стобарт склав меморандум, у якому запропонував створення так званого “бездротового університету” (“WirelessUniversity”). У 1927 р. телерадіокомпанією засновано діяльність відділу освіти дорослих засобами організації серії трансляцій 25-хвилинних розмов зі слухачами. Радіотрансляції організовувались щовечора протягом робочого тижня і супроводжувались використанням спеціальних дидактичних матеріалів у вигляді брошури “Мета навчання”. Діяльність комерційних телерадіокомпаній зробила процес використання телевізійної освіти більш активним. Так, наприкінці 1963 р. значною кількістю телевізійних компаній запроваджено організацію освітніх курсів для дорослих засобами трансляції телевізійних лекцій і тьюторських занять і виконання письмових робіт у спеціальних зошитах (курси “МіднайтОйл” (MidnightOil) Королівського Університету (Queen’sUniversity) у Белфасті, курси “Університет Доун” (Dawn University) Університету (Англія) та ін.). Курси організували за місцем проживання і супроводжували розповсюдженням методичних матеріалів для слухачів.

Отже, активне використання радіо- та телекомунікаційних засобів в освіті у 60-х рр. ХХ ст., спрямоване на розширення доступу до вищої освіти, дало змогу позбутися елітарності вищої освіти й сприяло набуттю вищою освітою ознак масовості, популяризацію безперервної освіти й розроблення механізмів її поширення, забезпечення вищої освіти вимогам професійної підготовки кваліфікованих спеціалістів.

Зазначимо, що досліджувані процеси відбувалися за умов активної державної підтримки уряду Великої Британії. Так, доклад М. Ханки (1944 р.), привернув увагу до проблеми скорочення кількості кваліфікованих наукових кадрів, автор наголосив на необхідності подальшої якісної

підготовки та перепідготовки останніх. Комітет з вищої технічної освіти на чолі з Е. Персі (1945 р.), та відомий науковий діяч Дж. Барлоу (1946 р.) запропонували збільшити кількість студентів вищих навчальних закладів країни. У Звіті Г. Кроузера (1959 р.) відображено зростаючу стурбованість держави щодо елітарності вищої освіти. У 1962 р. політологом М. Янгом опубліковано у журналі “Where” статтю під назвою “Ваша дитина – це нещасне покоління?”. Автором вперше в історії було ініційовано ідею створення Відкритого університету. Першим кроком у цьому напрямі стала організація М. Янгом Національного Розширеного Коледжу (National Extension College (1963 р.)) й упровадження інтегрованої моделі здобуття вищої освіти засобами поєднання Лондонської зовнішньої системи навчання, що була представлена сукупністю радіо- і теле-освітніх програм, із заочною формою навчання.

Кінець 60-х рр. ХХ ст. – кінець 90-х рр. ХХ ст. характеризуються подальшим розвитком відкритої освіти. Насамперед спостерігається реалізація ідей соціальної справедливості засобами вищої освіти, прагнення забезпечити високоякісною вищою освітою усіх, хто бажає. Ознаками цього етапу є відсутність обмежень щодо часу й відстані у здобутті вищої освіти, активне використання інноваційних технологій в освіті. Велику роль у досліджуваних процесах відіграв Відкритий університет, діяльність якого засновано у Великій Британії у 1969 р.

Слід зазначити, що створенню Відкритого університету сприяла діяльність Г. Вільсона із заснування так званого аероуніверситету (“university of the air”) [6]. За ініціативи Г. Вільсона державою вперше здійснювалось фінансування нової моделі вищої освіти, згідно з якою всі, хто бажав, отримували можливість здобути вищу освіту засобами кореспондентських і теле-радіо-освітніх курсів. З перемогою лейбористської партії, яку очолював Г. Вільсон (1964), Консультативним комітетом розроблено умови вступу на навчання до вищого навчального закладу нового типу (Відкритого університету). Головним принципом нової освітньої моделі обрано принцип відкритості, відповідно до якого зарахування студентів на навчання стало відкритим для всіх бажаючих, незалежно від наявного рівня освіти та будь-яких обмежень. У червні 1969 р. університету надано статус незалежного та автономного закладу з правом на видачу академічних ступенів. Саме у Відкритому університеті вперше застосовано використання мультимедійних засобів навчання. Двостороння комунікація, між тьюторами та студентами відбувалася завдяки кореспонденції, візуальному спілкуванню та відвіданню короткотривалих курсів. Першими чотирма підготовчими курсами обрано природничі науки, математику, соціологію і мистецтво.

Слід зазначити, що застосування нової освітньої моделі в межах діяльності Відкритого університету у Великій Британії зумовило зростання кількості наукових досліджень у сфері відкритої освіти. Передусім вперше було використано термін “відкрите навчання”, сутність якого було розкри-

то через специфіку організації навчання як у закладах формальної, так і неформальної освіти [4].

Крім того, появою відкритого університету заснувано подібні навчальні заклади в інших країнах, насамперед у країнах Європи і Азії. Серед таких навчальних закладів слід згадати Національний Університет Дистанційного Навчання (UNED) в Іспанії (1972 р.), Відкритий Університет Аламаїкбал (AIOU) в Пакистані (1974 р.), СукхотайТхамматірат (STOU) в Таїланді (1978 р.), Корейський Національний Відкритий Університет (KNOU) (1982 р.), Університетська Система Центрального Радіо і Телебачення (CRTVU) в Китаї (1970 р.) та ін. Головною стратегією діяльності зазначених відкритих університетів є відкритість, просування рівних освітніх можливостей та ідей соціальної справедливості в освіті шляхом забезпечення високоякісною вищою освітою усіх бажаючих з метою реалізації власного потенціалу та амбіцій.

Підкреслимо, що розвиток відкритої освіти відбувався через створення і функціонування закладів неформальної освіти. Здобуття знань у таких закладах відбувалося за принципами відкритого навчання. Подібні заклади створювалися з метою задоволення освітніх потреб населення та відсутності потреб у сертифікації таких знань. Основними споживачами освітніх послуг у таких закладах ставали особи з обмеженими можливостями, які за відносно незначних фінансових витрат отримували можливість за допомогою мультимедіа-проектів здобути знання з питань охорони здоров'я, надання першої допомоги, розвитку підприємницької діяльності, планування сім'ї, розвитку особистості, догляду за дітьми, ведення сільськогосподарства тощо.[5].

Ідея надання рівних освітніх можливостей усім, хто бажає здобути освіту, відрізняє розвиток відкритої освіти протягом кінця 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. Зазначимо, що досліджувані процеси у цей час супроводжуються активним використанням інтернет-ресурсів, розвитком електронного навчання, застосуванням технологій електронного навчання. Інтернет-орієнтоване навчання (або електронне навчання) в широкому розумінні означає процес використання всіх можливих інформаційних систем, мережевих технологій, інструментів та засобів з метою підвищення ефективності навчання, викладання та управління освітніми процесами [5]. Представлений вид навчання дав змогу реалізувати завдання не тільки збору, обробки, накопичення, зберігання, пошуку та розповсюдження інформації в електронному вигляді, а також забезпечити можливість двостороннього зв'язку в режимі он-лайн. Суттєво оптимізують процес розвитку електронного навчання використання інноваційних технологій навчання, передусім, технології learning 2,0.

Розробка і популяризація learning 2,0 здійснюється під егідою ОЕСР і активно використовується в більшості європейських країн. Під егідою Інституту перспективно-технологічних досліджень Відділу єдиного дослідницького центру Європейської Комісії (Institute for Prospective Technologi-

calStudies (IPTS)) та Головного директорату з питань освіти та культури Європейської Комісії (European Commission Directorate General Education and Culture (DGEAS)) було розроблено 250 Learning 2,0-проектів, 8 варіантів програм, результати запровадження Learning 2,0 висвітлено у 20 працях експертних комісій [1, с.128].

Представлена технологія поєднує ознаки неформального й формального (традиційного) навчання й передбачає організацію дослідницької діяльності, встановлення нових зв'язків між інформацією, суб'єктами її передачі та сприйняття. Інтерактивне соціальне середовище за умов Learning 2,0 забезпечує максимальну участь тих, хто навчається, у навчальному процесі; безпосереднє входження до віртуально створеного процесу, що вивчається; гарантує максимально комфортні умови зворотного зв'язку, зокрема, через створення так званих community, або спільнот. Підкреслимо, що Learning 2,0 є стратегією переходу до віртуальної формальної освіти через використання таких моделей: вбудована модель, зворотня модель, модель спільноти [2, с.239].

Основними засобами Learning 2,0 є інструментарій Web 2,0, тобто мережевий комп'ютинг (social computing). Вони подані блогами, групами, помітками (Del.icio.us та ін.), мультимедійною інформацією (PSS Feeds, YouTube), соціальними мережами (MySpace, Facebook), подкастингами, віртуальними мирами (SecondLife) тощо [1, с.128–129].

Серед переваг електронного навчання є такі, що мають освітній і соціально-економічний ефект. Так, нові освітні можливості стосуються миттєвого доступу до глобальних освітніх ресурсів, що знаходяться поза межами освітніх установ; зростаючої гнучкості взаємодії між учасниками навчального процесу завдяки e-mail листуванню та дискусійним форумам; широкої доступності навчальних матеріалів, конспектів лекцій тощо; можливості комплексного використання традиційних дидактичних і мультимедіазасобів навчання; користування міжнародною пошуковою системою для здійснення досліджень і вдосконалення процесу викладання; приєднання до спільної, міжнародної та крос-культурної системи навчання; можливостей створення навчальних матеріалів і програм курсів за відносно низьку вартість; викладання матеріалів курсів через он-лайн портали.

Соціально-економічні переваги електронного навчання розкрито через можливості набуття суб'єктами навчального процесу комунікаційних (читання, спілкування, письмо та вміння слухати), соціальних (етика, позитивне ставлення та відповідальність) навичок та навичок мислення (критичного та логічного, вирішення проблем та ін.); можливості здійснення навчання в індивідуальному темпі й відповідно індивідуальних особливостей; набуття вміння працювати в команді; можливостей отримання знань навігації (організація пошуку чи обробки інформації); набуття вміння пристосовуватися до обставин, що постійно змінюються.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що активний розвиток відкритої освіти зумовлено необхідністю забезпечити кожну людину якіс-

ною та доступною освітою. Становлення відкритої освіти супроводжувалося зміною соціально-економічних вимог до освітнього розвитку й відрізнялося застосуванням специфічних видів (заочне, дистанційне, електронне) й засобів (кореспондентська освіта, листування, теле- й радіо-освітні програми, мультимедійні засоби, інтернет-ресурси) навчання. Упровадження відкритої освіти, здійснюване через розширення доступу до вищої освіти, її масовізацію, дало змогу позбутися елітарності й забезпечити реалізацію принципів демократизації, доступності, рівних освітніх можливостей.

Список використаної літератури

1. Листопад О. В. Соціально-інформаційна освіта в контексті інноваційного розвитку суспільства: європейський досвід / О. В. Листопад // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" ; Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 2. – С. 126–130.
2. Листопад О. В. Тенденції інформатизації освіти в умовах суспільства ризику / О. В. Листопад // Управління інноваційним розвитком освіти у суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 203–246.
3. Послання Президента України Віктора Януковича до Українського народу, 03.06.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/news/17307.html>.
4. Ganor M. A brief history of the development of distance education [Electronic resource] / M. Ganor. – Mode of access: iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214594.doc.
5. Tait A. Open and distance learning trends, policy and strategy considerations UNESCO [Electronic resource] / A. Tait, M. Moore. – 2002. – Mode of access: unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463ab.pdf.
6. The OU story about the OU [Electronic resource]. – Mode of access: www.open.ac.uk/about/main/strategy/ou-story.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Губина О. Ю. Исторические этапы становления и развития открытого образования

В статье охарактеризованы основные этапы становления и развития открытого образования, конкретизировано его задания, обосновано соответствие развития открытого образования социально-экономическим требованиям, определены приоритетные подходы к его осуществлению на каждом из очерченных этапов.

Ключевые слова: *открытое образование, корреспондентское образование, заочное обучение, дистанционное обучение, электронное обучение.*

Gubina O. Historical Stages of Formation and Development of Open Education

The main stages of formation and development of open education are defined in this article. The main tasks are specified and the accordance of open education development to social and economic demands is proved. The priority approaches to its realization on each stage are identified.

Historically here were four stages of development of open education. First has the name "The expansion of access to high education". It takes place at the end of XIX century till the beginning of XX century. The following means of learning were used as distance learning and correspondence education. Second stage has the name "Popularization of high education". It takes place at the beginning of XX century till 60-th years of XX century. Among the means of learning were the following television and video educational programs.

The third stage named “Democratization of high education” was dated by the beginning of 70-th years of XX century till the end of 90-th years of XX century. The following means of learning were used as distance learning and multimedia. The fourth stage named “Accessibility and equal opportunities toward the obtaining of high education”.

It takes place at the end of 90-th years of XX century till the beginning of XXI century. Among the means of learning were e-learning, Internet resources and ICT. The formation of open education was followed by changes of social and economic demands towards educational development and was differ by usage of specific kinds and means of learning. Implementation of open education was performed through the expansion of access to high education, its popularity. This fact helped to prove the realization of main principles of democratization and accessibility of equal educational opportunities.

Key words: *open education, correspondence education, distance learning, e-learning.*

УДК 378.046-21.68:331.101-051

Ю. В. КУЗЬМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Комунальний вищий навчальний заклад “Херсонська академія
неперервної освіти” Херсонської обласної ради

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОБОТИ ІНСТИТУТІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ У 70–80 РР. ХХ СТ.

У статті на прикладі нормативно-правового забезпечення роботи інститутів підвищення кваліфікації у 70–80 рр. ХХ ст. підкреслено необхідність державного регулювання сферою освіти, висвітлено значущість післядипломної педагогічної освіти в контексті формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки. Доведено, що післядипломна освіта є одним із важливих етапів у становленні й розвитку професіоналізму педагогічних кадрів. Розкрито шляхи роботи із педагогами на курсах підвищення кваліфікації. Зроблено акцент на тому, що вивчення цього питання в історико-педагогічному контексті є актуальним у світлі виявлення пріоритетних напрямів діяльності та пошуку інноваційних шляхів подальшого розвитку національної освітньої системи України.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, нормативно-правові документи в освіті 70–80-х рр. ХХ ст., підвищення кваліфікації вчителів, формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки.

Підготовка спеціалістів для всіх сфер народного господарства одне із стратегічно важливих питань державного рівня кожної країни. Сучасні освітні заклади повинні забезпечувати якісну підготовку фахівців нової генерації трудівників, конкурентоспроможної як на внутрішньому, так і міжнародному ринку праці. Важливу роль у цьому процесі відіграють інститути післядипломної освіти педагогічних кадрів, оскільки саме від учителя залежить, наскільки учень буде компетентним і готовим до вирішення різних завдань у своєму житті.

Післядипломна освіта є одним із важливих етапів у становленні й розвитку професіоналізму вчителів. Вона покликана вирішувати питання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів через поглиблення, збагачення, оновлення професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, досвіду і компетенцій відповідно до світових стандартів і сучасних вимог суспільства. У дослідженні К. Хоувей зазначено, що післядипломна педагогічна освіта покликана вирішувати проблеми щодо якості професійної підготовки вчителів через реалізацію таких функцій: перехідна (для молодих учителів), оновлення школи, удосконалення широкого середовища (контексту), особистісного зростання педагога, неперервної формальної освіти, професійного розвитку, кар'єрного зростання [10, с. 45–46].

Вивчення цього питання в історико-педагогічному контексті є актуальним у смежах виявлення пріоритетних напрямів діяльності та пошуку інноваційних шляхів подальшого розвитку національної освітньої системи України. Історичний аспект становлення та розвитку післядипломної педагогічної освіти розкрито у дослідженнях Л. Березівської, О. Дубасенюк, І. Жорової, С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Лугового, В. Майбороди,

В. Примакової та ін. Широке коло проблем підвищення кваліфікації вчителів в системі неперервної освіти досліджено Є. Голобородько, В. Зелюк, А. Зубко, Н. О. Короткою, В. Пуцовим, Т. Сорочан, Т. Харченко, О. Червінською, В. М. Швидун та ін.

Мета статті – розглянути нормативно-правове забезпечення роботи інститутів підвищення кваліфікації у 70–80 рр. ХХ ст.

Питання нормативно-правового забезпечення роботи системи післядипломної освіти педагогів на сьогодні вимагає посиленої уваги з боку громадськості. Пов'язано це насамперед з політичними перетворенням в країні, які привели до ситуації, коли в проекті нового Закону “Про освіту” не знайшлося місця післядипломній освіті. Водночас, рівень якісної підготовки сучасного вчителя залежить від курсів підвищення кваліфікації. Це така складова освітньої системи України, де педагоги мають можливість оновлювали та набували нових знань, компетенцій, отримувати новий професійний досвід тощо. Держава повинна піклуватися і створювати всі умови для нарощення освітньої складової педагогічних кадрів. І підтвердження цьому ми находимо в історичних джерелах, наприклад у 70-х рр. ХХ ст.

Нової хвилі у своєму розвитку в Радянській Україні набули питання удосконалення вчителів на початку 70-х рр., що було пов'язано із викликами, які поставило суспільство перед системою освіти. Затвердження постанови колегії Міністерства освіти УРСР від 15 жовтня 1969 р. “Про затвердження заходів по дальшому поліпшенню роботи по професійній орієнтації та трудовому вихованню учнів у загальноосвітніх школах УРСР” [5, с. 12–23] призвело до оновлення змісту, удосконалення форм і методів роботи з педагогами в системі післядипломної освіти. Зрозуміло, що насамперед ці зміни віддзеркалилися на підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців із трудової підготовки.

Від інститутів удосконалення кваліфікації учителів вимагалось обладнати кабінети з професійної орієнтації, ввести факультативний курс з профорієнтаційної роботи, здійснювати підготовку педагогів до ведення профорієнтаційної роботи в процесі викладання основ наук і трудового навчання та в позакласній і позашкільній роботі. Для розширення підготовки фахівців з трудової підготовки у цьому напрямку в програми курсової перепідготовки та програми самоосвіти вчителів і працівників народної освіти всіх категорій включено тематику з професійної орієнтації учнів, доведено до відома інформація про потреби народного господарства цієї місцевості в масових робітничих професіях та перспективи працевлаштування випускників шкіл, екскурсії на виробництва і колгоспи, проведено педагогічні читання, науково-практичні конференції різних рівнів, де систематично обговорювали проблеми трудового виховання і професійної орієнтації учнів.

На перспективу розроблено плани, у яких передбачено: а) обладнання в школах робочих кімнат для I–III класів, шкільних майстерень для IV–VIII класів відповідно до нового переліку типового обладнання;

б) створення кабінету машинознавства та електротехніки для учнів IV–VIII класів та кабінету обслуговуючої праці; в) створення і поліпшення шкільних навчально-дослідницьких ділянок, теплиць, оранжерей [5, с. 12–23].

У 1970 р. затверджено Положення про шкільну навчально-дослідну ділянку в школах Української РСР, введено нові навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1970/71 навчальний рік. Зрозуміло, що відповідно до цих змін на курсах підвищення кваліфікації переформатовано роботу із вчителями праці не лише в контексті ознайомлення із вимогами нових програм, а й щодо методики викладання трудового навчання. Так, відповідно до видів робіт, які повинні виконувати учні за новими програмами (“Елементи механізації і технології обробки деревини”, “Елементи механізації і технології обробки металів”, “Початкові елементи електротехніки”, “Технічне моделювання і конструювання”, “Обслуговуюча праця”, “Сільськогосподарська праця”), оновлено тематику лекцій. У 1970/71 н. р. для сільських шкіл введено навчальні програми “Трактори, сільськогосподарські машини і основи агротехніки” і “Основи тваринництва і механізація тваринницьких ферм”. У збірнику наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР 1971 р. розміщено розроблений головним управлінням шкіл Міністерства освіти СРСР НДІ трудового навчання і профорієнтації АПН СРСР примірний навчально-тематичний план підвищення педагогічної кваліфікації вчителів і інструкторів з навчання учнів роботі на тракторах, комбайнах та інших сільськогосподарських машинах, а також основах агротехніки і тваринництва [6, с. 11–14]. За цим документом в інститутах удосконалення організовано курси з підвищення педагогічної кваліфікації вчителів і інструкторів з навчання учнів роботі на тракторах, комбайнах та інших сільськогосподарських машинах, а також основах агротехніки і тваринництва, розрахований на 72 години.

Важливим документом, що підтвердив стратегічне значення для освітнього простору системи післядипломної педагогічної освіти, стало Положення про обласний (міський) інститут удосконалення вчителів (1971 р.). У ньому визначено, що ці інститути здійснюють організаційне та методичне керівництво роботою по підвищенню кваліфікації керівних і педагогічних кадрів шкіл, відділів освіти та інших установ народної освіти; вивчають, узагальнюють і впроваджують у практику шкіл та інших установ передові методи роботи з використанням найновіших засобів навчання і виховання, результати науково-педагогічних досліджень, засади наукової організації праці; керують методичною роботою в школах та інших навчально-виховних закладах області (міста), організовують експериментальну роботу з актуальних педагогічних проблем [3, с. 34].

З метою нарощення освітньої складової та рівня професіоналізму педагогів інститути проводили курси, семінари, практикуми, лекції, навчальні екскурсії, індивідуальні та групові консультації, організовували роботу по самоосвіті працівників народної освіти, готували й розсилали списки рекомендованої літератури на допомогу тим, хто займається самоосвітою,

консультували з цього питання. Паралельно організовували та проводили з педагогічними навчальними закладами й науково-дослідними установами педагогічні читання, проводили науково-практичні конференції, наради з найактуальніших питань навчально-виховної роботи, влаштовували постійно діючі та епізодичні виставки. Крім того, вивчали й узагальнювали стан навчально-виховної роботи шкіл, якість знань, умінь і навичок учнів, ефективність підвищення кваліфікації працівників народної освіти і вносили відповідні пропозиції для розгляду їх органами народної освіти, вивчали, узагальнювали і поширювали передовий педагогічний досвід, впроваджували у практику роботи шкіл результати науково-педагогічних досліджень, видавали в установленому порядку посібники, методичні листи, збірники і брошури про передовий досвід учителів та інших працівників народної освіти, краєзнавчі навчальні посібники для вчителів і школярів, за дорученням Міністерства освіти УРСР організовували спільно з науково-дослідними інститутами педагогіки і психології експериментальну роботу з питань навчання і виховання учнів.

Інститути удосконалення вчителів вели облік працівників освіти, які підвищували кваліфікацію та організовували курси підвищення кваліфікації не менше одного разу на п'ять років, а також проводили роботу по підвищенню кваліфікації вчителів IV–X класів при вищих навчальних закладах. Для вчителів, які викладали кілька навчальних предметів, організовували перепідготовку за конжним із них.

Так, Міністерство освіти УРСР головною метою в роботі інститутів удосконалення ставило формування освітньої складової педагогів у контексті оновлення знань фахівців із трудової підготовки відповідно до тогочасних вимог закладів освіти, ознайомлення з новими досягненнями в науці тощо. Робота зі слухачами курсів була різноманітною і проходила як в очній, так і заочній формах. Надавали допомогу педагогам у самоосвіті через консультування та забезпечення навчально-методичною літературою.

Крім того, працівники інститутів часто виступали у ролі інспекторів, діяльність яких спрямована на аналіз та надання рекомендацій щодо виконання школами постанов Ради Міністрів УРСР. Ці звіти обробляли, узагальнювали і розглядали на Колегії Міністерства освіти та друкували у збірнику наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. Так, наприклад, у Рішенні колегії “Про хід виконання у Ровенській області постанови Ради Міністрів Української РСР від 12 червня 1971 р. № 264 “Про деякі заходи по зміцненню навчально-матеріальної бази шкіл у сільській місцевості” від 13 вересня 1972 р. було відмічено, що навчально-матеріальна база сільських шкіл цієї області недостатня. На 1 січня 1972 р. 64 школи області розміщено в непридатних приміщеннях і 25 – в орендованих. У 384 школах є лише комбіновані майстерні [7, с. 17]. Такий підхід дав змогу не лише виявити проблеми шкіл, а й моніторити ці проблеми в системному підході.

Значну увагу у 70-х рр. ХХ ст. приділено оснащення та створенню майстерень у школах та техніці безпеці. Зрозуміло, що викладачі інститутів удосконалення вчителів проводили відповідну роботу. Розглядали разом з учителями, обговорювали відповідні документи, як-то, “Примірне положення про навчальний кабінет механізації сільського господарства середньої загальноосвітньої школи УРСР”, “Примірне положення про навчальний кабінет автосправи середньої загальноосвітньої школи УРСР”.

Наказ Міністерства освіти УРСР 1975 р. “Про заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і виховання учнів сільських загальноосвітніх шкіл” знов посилює роботу освітніх установ у цьому напрямі. У документі прописано завдання по зміцненню навчально-матеріальної бази середніх шкіл сільської місцевості, в яких у 1975–1980 рр. запроваджено вивчення автосправи і трактора та інших сільськогосподарських машин. Зокрема у Вінницькій, Волинській, Ворошиловградській, Дніпропетровській, Донецькій, Житомирській, Закарпатській, Івано-Франківській, Київській, Кіровоградській, Кримській, Львівській, Миколаївській, Одеській, Полтавській, Ровенській, Сумській, Тернопільській, Харківській, Херсонській, Хмельницькій, Черкаській, Чернівецькій, Чернігівській, м. Київ та м. Севастополь планувалося обладнати у 1975 р. 500 кабінетів автосправи, у період з 1976 р. по 1980 р. – 900 кабінетів механізації сільського господарства, 1400 слюсарно-монтажних майстерень, 1399 гаражів для автомашин, передання загальноосвітнім школам 1780 тракторів і 1074 автомобіля [1, с. 12–25]. З метою науково-методичного супроводу викладачами інститутів удосконалення вчителів запроваджували теми, де вчителі ознайомлювалися із відповідними документами, оснащенням цих кабінетів, вивчали правила та інструктажі правильного й безпечного поводження з оснащенням цих кабінетів чи майстернях. обов’язковим було вивчення затверджених “Правил по техніці безпеки і виробничій санітарії для шкіл і виробництв, в яких відбувається підготовка учнів по автосправі”, “Переліку навчального обладнання та навчально-наочних посібників для кабінетів автосправи середніх загальноосвітніх шкіл, в яких провадиться відповідне навчання учнів старших класів”.

На виконання Наказу Міністерства освіти УРСР 1975 р. “Про заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і виховання учнів сільських загальноосвітніх шкіл” інститути підвищення кваліфікації зобов’язані були охопити курсовою перепідготовкою і тих учителів, які вперше приступають до викладання дисциплін “Трактори, сільськогосподарські машини і основи агротехніки” і “Основи тваринництва і механізація тваринницьких ферм”.

У 1976 р. у Постанові “Про стан і заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл республіки” перед інститутами удосконалення вчителів було поставлені такі завдання: “поліпшити підготовку і перепідготовку вчителів трудового навчання, посилити роботу по узагальненню і впровадженню в практику

шкіл передового досвіду трудового виховання учнів. ... включити до програм курсів підвищення кваліфікації вчителів, директорів шкіл та їх заступників, організаторів позакласної роботи, інспекторів шкіл лекції і практичні заняття з проблем трудового виховання і професійної орієнтації учнів; протягом 1977–1980 рр. опрацювати рекомендації по самоосвіті вчителів трудового навчання різних категорій” [2, с. 7, 12]. У цьому документі в Додатку 6 як завдання було окреслено кількість вчителів трудового навчання, яку слід охопити перепідготовкою по усім областям УРСР. Так, у 1976–1980 рр. перепідготовку повинні були пройти 19 602 фахівця із трудової підготовки.

У 1981 р. відповідно до рішення колегії “Про заходи до поліпшення політичної освіти педагогічних кадрів” інституту удосконалення вчителів повинні були переглянути навчально-тематичні плани і програми курсової перепідготовки педагогічних і керівних кадрів усіх категорій, посилити в них питання ідейно-теоретичної підготовки; залучати до здійснення ідейно-політичного навчання педагогічних кадрів найбільш підготовлених викладачів вишів, партійних, радянських, профспілкових і комсомольських працівників, спеціалістів народного господарства [8, с. 4]. Також Міністерством освіти СРСР було розроблено Навчальний план і програму шкіл наукового комунізму (для вчителів і інших працівників народної освіти) на 1981–1982 рр. та Тематичний план вивчення курсу “Актуальні проблеми теорії і практики комуністичного виховання підростаючого покоління в розвитку соціалістичному суспільстві” у школах наукового комунізму (для вчителів і інших працівників народної освіти на 1981–1986 рр.), їх було покладено в основу підготовки педагогічних кадрів на курсах підвищення кваліфікації.

Ще одним із важливих документів, що регламентував і окреслював сферу діяльності в освіті, було Положення “Про Центральний інститут удосконалення вчителів” (1981 р.). У цьому документі визначено зміст роботи інституту. Так, Центральний інститут удосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР повинен був здійснювати підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів, поширювати передовий педагогічний досвід, розробляти навчально-тематичні плани і програми курсів підвищення кваліфікації різних категорій працівників народної освіти. Водночас він виконував і контрольні функції. Так, працівники ЦІУВ мали право давати педагогічним працівникам вказівки, рекомендації щодо поліпшення роботи по підвищенню кваліфікації вчительських кадрів, брати участь у роботі рад по народній освіті, педрад, методоб’єднань, конференцій вчителів, перевіряти ефективність курсових і семінарських занять, роботу шкільних об’єднань, керівників шкіл тощо [4, с. 13–14].

Наступним важливим нормативно-правовим документом стало Рішення колегії “Про заходи Міністерства освіти УСРС по дальшому поліпшенню підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів” від

28 квітня 1982 р. [9, с. 13–22]. У ньому окреслено заходи, що визначають діяльність інститутів удосконалення вчителів з 1982 по 1985 р.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що у 70–80-х рр. ХХ ст. у Радянській Україні держава цілеспрямовано створювала законодавче поле освітянської галузі. Невинятковою була й система післядипломної педагогічної освіти. На державному рівні створювали нормативно-правове забезпечення роботи інститутів удосконалення вчителів, що дало змогу своєчасно вирішувати суспільні завдання, які стояли перед освітою того часу. Зрозуміло, що цій системі притаманно як позитивні, так і негативні аспекти. Завдання сучасної освіти врахувати позитивний досвід минулого і реалізовувати його в системі неперервної освіти педагогічних кадрів України.

Перспективним є продовження досліджень щодо висвітлення змісту й організації професійного навчання фахівців із трудової підготовки у період “перебудови” (1985 – серпень 1991 рр. ХХ ст.).

Список використаної літератури

1. Про заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і виховання учнів сільських загальноосвітніх шкіл : Наказ Міністерства освіти УРСР № 214/260 (428) 227 від 30.09.1975 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1975. – № 21. – С. 12–25
2. Про стан і заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл республіки : Наказ № 190 від 29.09.1976 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1976. – № 21. – С. 6–21.
3. Положення “Про обласний (міський) інститут удосконалення вчителів” // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1971. – № 9–10. – С. 34–38.
4. Положення “Про Центральний інститут удосконалення вчителів” затверджено колегією Міністерства освіти УРСР 24.06.1981 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1981. – № 22. – С. 12–17.
5. Про затвердження заходів по дальшому поліпшенню роботи по професійній орієнтації та трудовому вихованню учнів у загальноосвітніх школах УРСР : Постанова колегії Міністерства освіти УРСР від 15.10.1969 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1970. – № 1. – С. 12–23.
6. Про примірний навчально-тематичний план підвищення педагогічної кваліфікації вчителів і інструкторів по навчанню учнів роботі на тракторах, комбайнах та інших сільськогосподарських машинах, а також основах агротехніки і тваринництва // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1971. – № 14. – С. 11–14.
7. Про хід виконання у Ровенській області постанови Ради Міністрів Української РСР від 12.06.1971 р. № 264 “Про деякі заходи по зміцненню навчально-матеріальної бази шкіл у сільській місцевості” // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1972. – № 21. – С. 16–19.
8. Про заходи до поліпшення політичної освіти педагогічних кадрів : Рішення колегії від 09.09.1981 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1976. – № 20. – С. 3–22.
9. Про заходи Міністерства освіти УСРС по дальшому поліпшенню підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів : Рішення колегії від 28 квітня 1982 р. //

Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1982. – № 12. – С. 13–22.

10. Innovation in In-service Education and Training of Teachers. Practice and Theory. – Paris : OECD, 1978. – 63 p.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2015.

Кузьменко Ю. В. Нормативно-правовое обеспечение работы институтов повышения квалификации в 70–80 гг. XX ст.

В статье на примере нормативно-правового обеспечения работы институтов повышения квалификации в 70–80 гг. XX ст. очерчена необходимость государственного регулирования сферой образования, показана значимость роли последипломного педагогического образования в контексте формирования образовательной составляющей специалистов по трудовой подготовке. Доказано, что последипломное образование есть одним из важных этапов в становлении и развитии профессионализма педагогических кадров. Акцентировано на том, что изучение этого вопроса в историко-педагогическом контексте актуально в направлении выявления приоритетных направлений деятельности и поиска инновационных путей будущего развития национальной образовательной системы Украины.

Ключевые слова: *последипломное педагогическое образование, нормативно-правовые документы в образовании 70–80-х гг. XX ст., повышение квалификации учителей, формирование образовательной составляющей специалистов по трудовой подготовке.*

Kuzmenko I. Normative And Legal Guaranteeing Of Work Of Institutes Of Perfection Of Qualification In The 70 – 80-s Years Of The XX-th Century

In the given article the experience of advancing the qualification of labor training specialists in 70 – 80-s of the XX century in the system of postgraduate education of pedagogic cadres. That's why the problem of advancing the qualification and professional growth of the specialists is actual for the modern theory and practice of pedagogic science. The solution of the given problems in the modern system of continuing education is impossible without studying, analyzing and generalization of the prior experience. This is the main reason of studying the experience of organization of advancing the qualification of labor training specialists in the institutes of teachers' improvement at the end of the XX-st century – beginning of XXI-st century will allow today to avoid mistakes and realize the positive experience of the past inventively.

It is outlined the circle of scientist that devoted their investigations to the problem of the professional development of pedagogs and enlightened the historical aspects of grounding the basic and postgraduate pedagogical science.

The normative-legal supply of the teachers' improvement institutes' activity during the investigated period is characterized.

It is enlightened in details the confirmed decision of the Ministry of education of USSR college on the 10 of February 1971 the Regulation of the provincial teachers' advancing institute where the general statements of the activity of the given types of educational establishments is described, their context and basic forms of the institute's work. It is underlined that at the beginning of the 70-es the renewal of the context took place, the improvement of forms and methods of work with pedagogs in the system of postgraduate education in context of realization the Order of the Ministry of education of USSR "About the ways of improving the labor education of high classes pupils at secondary schools in the countryside" (1970/71).

Key words: *the rising of pedagogs' qualification, the educational part of labor training specialists, teachers' advancing institutes, the normative-legal supply of the teachers' improvement institutes' activity.*

УДК 378.4.014.25“20”(045)

Г. В. ЛЕСИКкандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант
Національна академія педагогічних наук України**ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ
ПІДГОТОВКИ В КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ:
ПОЧАТОК ХХІ СТОРІЧЧЯ**

У статті розкривають питання щодо підвищення загального попиту на вищу освіту відповідно до Стратегії ЄС 2020. Розглянуто поняття “інтернаціоналізація соціально-гуманітарної підготовки”. Наголошено, що сучасний етап інтернаціоналізації освітнього простору породжений визначальним характером суспільних змін. Розглянуто тенденцію інтернаціоналізації як наслідку інтегративних процесів, що розвиваються і впливають на міжнародне життя. Зазначено роль соціально-гуманітарної підготовки та окреслено ряд загроз у разі її недостатності. Приділено увагу вдосконаленню навчальних програм предметів соціально-гуманітарного циклу. Акцентовано на основних принципах інтернаціоналізації університетів у контексті впливу цього процесу на якість навчання і конкурентоспроможність випускників університетів. Узагальнено огріхи в соціально-гуманітарній підготовці українських та закордонних ВНЗ.

Ключові слова: *інтернаціоналізація змісту вищої освіти, інтернаціоналізація соціально-гуманітарної підготовки, навчальні плани, програми, класичні університети України, гуманістична парадигма навчання.*

Функціонування класичних університетів в Україні в межах національної освітньої системи має власні пріоритети розвитку: економічні та академічні цілі розвитку, які реалізуються за допомогою інтернаціоналізації науково-освітньої діяльності університету та інтернаціоналізації їхньої діяльності.

Наразі відбувається підвищення загального попиту на вищу освіту, що є викликом для університетів на шляху досягнення стратегічних цілей. Нова Стратегія ЄС 2020 визначає два основних напрями: інтернаціоналізацію вищої освіти й підвищення її якості. Ці завдання відповідають вимогам глобального ринку праці та лібералізації вищої освіти. Успіх на міжнародному освітньому ринку обумовлений міжнародним масштабом навчальних програм із можливістю викладання іноземними мовами, участю в міжнародних науково-освітніх системах. Відповідно до Стратегії ЄС 2020 основні пріоритети інтернаціоналізації університетської освіти стосуються якості, мобільності студентів та науковців, працевдатності випускників університетів і привабливості Європейського простору вищої освіти і для країн, що не входять до ЄС [2].

Проблеми, пов'язані із питаннями інтернаціоналізації систем вищої освіти у розвинутих країнах та формування міжнародного ринку освітніх послуг, розкривають у працях таких українських і зарубіжних учених, як Т. Вархолова [11], Ф. Вебстер [8], Л. Дубовицька [11], Р. Коен [5], Дж. Найт [7], К. Роббінс [8], П. Скотт [9], А. Чирва [17], Х. Шварцзова [11] та ін.

У статті використано дані з офіційних сайтів Європейського союзу щодо інтернаціоналізації освітнього простору [1; 2; 6; 10; 12].

Відповідно до вищезазначеного, *метою статті* є розгляд інтернаціоналізації соціально-гуманітарної підготовки в класичних університетах України початку XXI ст. та проведення паралелі між українськими та закордонними навчальними закладами.

Якісні зміни в життєдіяльності людини відчутно вплинули на характер університетської освіти XXI ст. У сфері міжнародного життя змістилися акценти до розширення можливостей і масштабів діяльності людини, що породило таке явище, як інтернаціоналізація.

У словниках та енциклопедіях знаходимо визначення, які більше стосуються економічної сфери: інтернаціоналізація (англ. internationalization) – процес адаптації продукту, такого як програмне або апаратне забезпечення, до мовних і культурних особливостей регіону (регіонів), відмінного від того, в якому розроблявся продукт [14]; інтернаціоналізація – процес розвитку стійких економічних взаємозв'язків між країнами (насамперед на основі міжнародного поділу праці) і виходу відтворення за межі національного господарства [13]; інтернаціоналізація – визнання чогось інтернаціональним; надання за договором різним державам права користуватися на рівних засадах якоюсь територією, спорудою тощо [16, с. 234]. Проте ці процеси у XXI ст. набули актуальності і в освіті.

Інтернаціоналізація системи вищої освіти та інтеграція освітнього простору в Європі є найважливішими тенденціями, що характеризують реформування національних систем вищої освіти в розвинених країнах, чим визначають вектор розвитку сучасних ВНЗ.

Інтернаціоналізація соціально-гуманітарної підготовки – це встановлення безпосередніх стійких зв'язків між системами освіти різних країн, внаслідок чого цей вид підготовки в одній країні стає частиною процесу, що відбувається у світовому масштабі. Це передбачає, що поступова інтеграція в університетському секторі відповідно до Болонського процесу виходить за межі окремої країни та формує міжнаціональні форми в межах світового навчального простору.

Сучасний етап інтернаціоналізації освітнього простору зумовлений визначальним характером суспільних змін, науковою міграцією, студентською та науковою мобільністю. Розвиток останньої передбачає такі міжнародні зміни:

- сучасне масштабне оновлення науки, техніки та технологій, що виходить за межі однієї держави;
- підвищення рухливості капіталу та робочої сили;
- введення виробництв, які охоплюють ряд країн і розраховані на потенційних споживачів у всьому світі.

Уживаніше поняття “інтернаціоналізація” щодо освітнього простору розглянуто в літературі в двох аспектах: 1) історична тенденція; 2) явище сучасного міжнародного життя.

Зосередимося на другій тенденції, яка як наслідок інтегративних процесів розвивається і впливає на міжнародне життя, політику й міждержавні відносини, об'єднавши світ в єдине ціле закономірностями. Вона проявляється в різноманітні сфер впливу, формує напрями діяльності, уможлиблює здійснення співробітництва в світовому масштабі. Практично, ця ситуація призводить до певної залежності економічного розвитку країни певним від зовнішніх зв'язків і ринків збуту. Отже, інтернаціоналізація перетворює міжнародну сферу в головне джерело стимулів і засобів розвинених країн.

Інтернаціоналізація за своєю суттю, на нашу думку, є глибоко соціальним явищем з міцним гуманітарним початком. Вона здатна впливати, координувати, регулювати демократичні пориви, визначати їхню соціально-гуманітарну спрямованість та сутність. Опозиційною до інтернаціоналізації тенденцією є глобалізація, яка має центрований та авторитарний початок. Їх протиставлення породжує баланс оптимізації соціуму через набуття особистістю соціально-гуманітарних якостей у процесі навчання у вищій школі.

Від набуття цих якостей, зокрема, соціально-гуманітарної компетентності, яку ми визначаємо як життєво необхідну, залежать соціальний прогрес, ціннісні й духовні орієнтири. Недостатня соціально-гуманітарна підготовка несе загрозу деградації особистості, схильності до апатії, асоціальної поведінки, деструктивних перетворень, викривлення ціннісних орієнтирів. У такому разі соціально-гуманітарна підготовка в класичних університетах є засобом і технологією формування соціальних змін у сучасному суспільстві.

Враховуючи превалююче тяжіння в сучасній педагогіці до гуманістичної парадигми, яка має сприяти розвитку особистості, її здатностей, духовному зростанню, моральності, самовдосконаленню, самореалізації, зазначимо, що невід'ємною складовою цього процесу є й технологізація соціальної дійсності. Це явище є закономірністю для технологічної революції, котра продовжує перетворення сьогоденного світу. Взаємостосунки в соціально-гуманітарній сфері фокусують на раціоналізмі, прагматизмі та мінімізації витрат. Проте це та сфера, де суб'єкт-суб'єктні стосунки мають переваги, а від того специфіка технологічного підходу частково поступається своїми раціоналістичними основами. Відтак від волі учасників соціально-гуманітарних перетворень залежить результативність їхньої взаємодії.

Тому вважаємо, що соціально-гуманітарна підготовка є основою для вибудовування аспектів соціальної діяльності людини, яка дає змогу здійснювати: аналіз та систематизацію практичного досвіду, а також його використання як технологічної основи; врахувати та мінімізувати вплив несприятливих обставин; створення сприятливих обставин для комфортного розвитку людини; комплексність у підходах до розв'язання проблемних ситуацій тощо.

Отже, за умов, коли становлення ринку вищої освіти в Україні набуває інтернаціональних ознак, він стимулює національні освітні системи, зокрема університети, до створення сучасних концепцій і систематичного поліпшення якості освіти з метою забезпечення конкурентоспроможності у європейському освітньому просторі.

На нашу думку, наявна ситуація, коли необхідне вдосконалення навчальних програм, де головним завданням є досягнення реальних результатів від конкретної дисципліни і покладання на неї адекватної відповідальності щодо формування компетентностей. Врахування академічних цілей при розробці партнерських відносин щодо програм обміну, підтримки викладачів та врахування інших пропозицій інституційної практики сприяє підвищенню інтересу до вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу та набуттю життєвих і професійних компетентностей.

Безперечним є той факт, що вивчення іноземних мов є ключем до розуміння іншої культури та її унікального світогляду. Це спосіб розвивати мислення і міжкультурну чутливість і взаємодію. Проте варто переглянути навчальні плани і програми з “Української мови (за професійним спрямуванням)”, бо подекуди вони калькують програми загальноосвітньої школи. Введення до цих курсів культурологічних та українознавчих компонент, інтернаціональних доміант може активізувати інтерес до вивчення рідної мови, її культури вживання, соціально-гуманітарної значущості.

Порівнюючи виявлені огріхи в соціально-гуманітарній підготовці українських ВНЗ та закордонних вищих навчальних закладів, наголосимо на тому, що вони мають однаковий спектр проблемних зон. Так, за даними Європарламенту (липень 2015), роботодавці зауважили, що в той час як випускники мають технічні навички, необхідні для цієї ролі, у них часто не вистачає так званих “м’яких навичок”, які є ключовими для ефективної роботи. До таких вони включають колективні переговори, посередництво, вирішення проблем, навички міжособистісного спілкування, гнучкість, організацію і гарні зв’язки [6].

Слід наголосити, що у зв’язку з інтернаціоналізацією вищої освіти в усіх офіційних документах Болонського процесу в якості ключового поняття пропонується термін “працездатність”. Він визначає набір навичок, знань та особистих якостей, які сприяють результативному пошуку роботи і професійному успіху випускника. Таким чином, університети повинні підвищувати якість наукових досліджень і освіти з метою забезпечення конкурентоспроможності й працездатності випускників університетів.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження показали, що процес інтернаціоналізації сприяє підвищенню якості освіти та виходу на міжнародний ринок. Водночас процес інтернаціоналізації необхідно розглядати як інструмент для підвищення якості університетської освіти, зростання конкурентоспроможності й працездатності випускників університетів.

Договори та альянси стимулюють мобільність професійних послуг у світовому масштабі, а тому виникає необхідність отримати цінні навички в царині сприйняття культурних цінностей інших народів і використання цієї інформації для роботи в багатонаціональних компаніях.

Створення інформаційного суспільства та завдання безперервної освіти зумовлюють урізноманітнення освітніх програм, більшої гнучкості

у строках та завданнях освіти як на національному, так і на європейському та міжнародному рівнях.

Інтернаціоналізація соціально-гуманітарної підготовки в університетському секторі сприятиме встановленню стійких зв'язків між системами освіти різних країн, зокрема учасниць Болонського процесу.

Список використаної літератури

1. An International Strategy for Higher Education [Electronic resource] // King Saud University official website. – 58 p. – Mode of access: <http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/Strategy/Documents/strategyFinlandfrum.pdf>.
2. Bucharest Communiqué FINAL VERSION Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area [Electronic resource]. – Mode of access: <http://http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communiqué%202012%282%29.pdf>.
3. Chan W. W. Y. The internationalization of universities: Globalist, internationalist and translocalist models / W. W. Y. Chan, C. Dimmock // *Journal of Research in International Education*. – 2008. – Vol. 7 (2). – P. 184–204.
4. Childress L. K. Planning for Internationalization by Investing in Faculty / L. K. Childress // *Journal of International and Global Studies*. 2009. – Vol. 1. – №. 1. – P. 30–49; Elspeth Jones Graduate Employability and Internationalization of the Curriculum at Home [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/5799/5169>.
5. Coelen R. Students should be at the centre of internationalization [Electronic resource] / R. Coelen. – *University World News*, 2013. – Mode of access: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20131217173608563>.
6. Internationalisation of Higher Education study. To contact the Policy Department or to subscribe to its monthly newsletter please write to [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)-540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)-540370_EN.pdf).
7. Knight J. Higher Education in the Trade Context of GATS / J. Knight // *Internationalisation in Higher Education: European responses to the global perspective* / eds.: B. M. Kehm; H. De Wit; European Association for International Education [EAIE]; European Higher Education Society [EAIR]. – Amsterdam : Drukkerij Raddaaij, 2005. – P. 54–95.
8. Robbins K. The Virtual University / K. Robbins, F. Webster. – London : OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2002; Kazamias A. M. Globalization and University Education in Late Modernity / A. M. Kazamias // XIX CESE Conference. Abstracts of Presentation. Bologna, 2000.
9. Scott K. The global dimension: internationalising higher education / K. Scott // *Internationalisation in Higher Education: European responses to the global perspective* / eds.: B. M. Kehm; H. De Wit; European Association for International Education [EAIE]; European Higher Education Society [EAIR]. – Amsterdam : Drukkerij Raddaaij, 2005. – P. 8–22.
10. Stratégia EÚ 2020 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ec.europa.eu/eu2020>.
11. Дубовицка Л. Интернаціоналізація вищого образования как часть Болонского процесса / Л. Дубовицка, Х. Шварцзова, Т. Вархолова // *Научный диалог*. – 2013. – № 2 (14): Педагогика. – С. 8–21.
12. Интернаціоналізація и глобалізація как явление современной международной жизни [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://studnow.in.ua/?p=190>.
13. Інтернаціоналізація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://economic.lviv.ua/sv-tova-ekonom-ka/nternats-onal-zats-ya.html>.
14. Інтернаціоналізація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Інтернаціоналізація>.

15. Савченко О. И. Интернационализация образовательного пространства в условиях глобализации [Электронный ресурс] / О. И. Савченко, С. Н. Погорелов, Р. А. Нестеренко. – Режим доступа: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/vestnik/Технічний%20прогрес%20та%20ефективність%20виробництва/2010/60/NTU_XPI_60_2010_6.pdf.

16. Словник іншомовних слів / уклад: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ : Наук. думка, 2000. – 680 с.

17. Чирва А. С. Інтернаціоналізація змісту освіти в університетах Канади [Електронний ресурс] / А. С. Чирва // Народна освіта. Освіта за кордоном. – Біла Церква, 2013. – Вип. 2 (20). – Розд. 5. – Режим доступа: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/20/index20.htm.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2015.

Лесик А. В. Интернационализация социально-гуманитарной подготовки в классических университетах Украины: начало XXI века

В статье раскрываются вопросы по повышению общего спроса на высшее образование, согласно Стратегии ЕС 2020, а также рассматривается понятие “интернационализация социально-гуманитарной подготовки”. Отмечено, что современный этап интернационализации образовательного пространства отмечен определяющим характером общественных изменений. Рассмотрены тенденции интернационализации как последствия интеграционных процессов, которые развиваются и влияют на международную жизнь. Определена роль социально-гуманитарной подготовки и намечен ряд угроз в случае ее недостаточности. Уделено внимание совершенствованию учебных программ предметов социально-гуманитарного цикла. Акцентировано на основных принципах интернационализации университетов в контексте влияния этого процесса на качество обучения и конкурентоспособность выпускников университетов. Обозначены общие недостатки в социально-гуманитарной подготовке украинских и зарубежных вузов.

Ключевые слова: интернационализация содержания высшего образования, интернационализация социально-гуманитарной подготовки, учебные планы, программы, классические университеты Украины, гуманистическая парадигма обучения.

Lesyk G. Internationalization of Socio-Humanitarian Training in Classical Universities of Ukraine: the Beginning of the XXI century

The article deals with the issue of increase in the overall demand for higher education, according to the EU Strategy 2020. The notion of “internationalization socio-humanitarian training.” Emphasized that the current stage of internationalization of educational space generated determining the nature of social change. We consider the trend of internationalization as a consequence of integrative processes of developing and influencing international life. Specified the role of socio-humanitarian training and outlined a number of threats in case of failure. Attention is paid to the improvement of curriculum subjects of social and humanities. The attention on the basic principles of internationalization of universities in the context of its impact on the quality of education and competitiveness of university graduates. Overview flaws in the social and humanitarian training of local universities and foreign universities.

The article stressed that the socio-humanitarian training is the basis for building social aspects of human activity that allows you to: analysis and systematization of practical experience, as well as its use as a technological basis; to consider and minimize the impact of adverse circumstances; creating favorable conditions for a comfortable human development; integrated approaches to the solution of problem situations and so on.

Key words: content internationalization of higher education internationalization socio-humanitarian training, curricula, programs, traditional universities of Ukraine, humanistic paradigm of education.

УДК 37.03:37(09)

Е. В. ЛЕЩЕНКОкандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка**ВПЛИВ ГУМАНІСТИЧНИХ ТА ЕВОЛЮЦІЙНИХ ІДЕЙ Ч. ДАРВІНА
НА СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ М. О. КОРФА**

У статті окреслено деякі аспекти впливу гуманістичних та еволюційних ідей європейських реформаторів науки і просвітництва XIX ст., зокрема англійського біолога Ч. Дарвіна, ідеї якого втілював у освітню діяльність “остзейський українець” М. Корф. Проаналізовано витоки гуманістичного спрямування науково-методичної діяльності М. Корфа в контексті розгляду його прогресивних поглядів у питанні оптимізації розвитку теорії й практики процесу виховання.

Ключові слова: земська освіта, теорія еволюції, індуктивний метод, історіографічний аналіз, всебічно розвинена особистість, природний відбір.

Актуальність наукової розробки досліджуваного питання обумовлена недостатнім вивченням впливів на становлення педагогічних поглядів М. Корфа – громадського освітянина, реформатора початкової школи, засновника субсидіарної земської освіти, фундатора освіти жінок, автора навчально-методичних, наукових праць.

Сьогодні виникає потреба в осмисленні педагогічних ідей та просвітницької діяльності М. Корфа у зв'язку із розв'язанням суперечливих питань сучасної освіти, як-то: шкільна реформа (12-річне загально-освітнє навчання, одночасне складання іспитів випускниками ДПА – ЗНО), мовна політика, платність чи безоплатність навчання, окремі питання впровадження та розгалуження освіти дорослих тощо. Для дослідження цих питань має важливе значення, передусім, об'єктивне відтворення спадщини науковців-просвітителів минулого, зокрема педагогічної діяльності М. Корфа в другій половині XIX ст. у контексті діяльності субсидіарних земських установ і розширення інтеграцій знань про особливості й зміст просвітницько-культурного руху, який живив суспільний прогрес.

Незважаючи на посилення інтересу сучасних учених до спадщини вітчизняної історії педагогіки кінця XIX – початку XX ст., кількість досліджень, що розкривають теоретичні та практичні питання діяльності педагога в галузі організації діяльності земських шкіл, досить обмежена. Зокрема, залишаються малодослідженими аспекти історіографічного аналізу впливу соціальних, гуманістичних ідей на становлення громадських і педагогічних поглядів М. Корфа в питанні запровадження земської освіти.

Метою статті є виявлення впливу гуманістичних та еволюційних ідей Ч. Дарвіна на становлення М. Корфа як педагога-новатора народної освіти в Україні.

Постаті М. Корфа у різні часи надано увагу в дослідженнях та наукових розвідках М. Антощак, Л. Бадьї, Н. Белозьорової, Л. Бондар, В. Вихрущ, Л. Вовк, Л. Гаєвської, О. Григоренка, Л. Гуцал, Л. Дробозюк, В. Іващенко, І. Кушніренка, Л. Орехової, О. Попельнюха, І. Пухи, О. Радул, С. Саяпіної, С. Сисоевої, І. Шумілової, Л. Ярощук та ін.

У наукових розвідках сучасних українських учених висвітлено окремі питання педагогічної діяльності М. Корфа. Так, С. Саяпіна [5] відзначає, що концептуальною засадою педагогічних поглядів М. Корфа є вільний природний розвиток дитини, який передбачає різнобічне виховання. Автором представлено модель особистості вчителя; систематизовано досвід педагога з питань підготовки та перепідготовки кадрів для народної освіти. У роботі О. Попельнюха [4] досліджено методологічні основи, етапи та зміст педагогічної і просвітницької діяльності педагога, проаналізовано його загально-педагогічні й дидактичні праці. У дисертації М. Антощак [1] досліджено основні напрями, зміст громадської, просвітницької, педагогічної, наукової та методичної діяльності М. Корфа.

Проте, незважаючи на достатню кількість публікацій, питання впливу еволюційних ідей на становлення педагогічних поглядів М. Корфа не розглядалося.

Варто наголосити на необхідності системного аналізу експертного вивчення педагогічної діяльності та спадщини М. Корфа, що засвідчує прогресивні підходи педагога до проблем школоведення та значні здобутки у розбудові земської освіти як важливої складової демократизації громадянського суспільства. Інтенсивний розвиток тогочасної системи освіти став потужним пластом результатів педагогічних практик окремих прогресивних персоналій, діяльність яких ґрунтувалася на збалансованості врахування регіональних і приватних інтересів у питанні освіти сільського населення країни.

Формування педагогічних поглядів М. Корфа відбувалося під впливом наукових і педагогічних теорій XIX ст., зокрема еволюційної концепції англійця Ч. Дарвіна, теорії елементарної освіти швейцарського освітнього діяча Й. Песталоцці, загально-педагогічних та дидактичних ідей росіянина К. Ушинського. Вважаємо доречним розглянути вплив основних ідей теорії спадковості Ч. Дарвіна на становлення педагогічних поглядів М. Корфа та прослідкувати їх еволюцію в теоретично-практичній діяльності земського діяча.

Соціально-економічні умови II половини XIX ст., прогресивні еволюційні погляди українських природознавців і філософів сприяли розповсюдженню ідей Ч. Дарвіна. Період створення його теорії характеризувався тяжінням молодого прогресивної інтелігенції до інноваційних наукових знань, зацікавленістю матеріалістичним напрямом у науці. На думку М. Корфа, саме теорія Ч. Дарвіна сприяла формуванню мотивації зацікавленості питаннями природознавства більшості освічених людей, а "чим більше особистостей будуть вдумуватися в ці питання, чим більше буде свідомих спо-

стерігачів, тим більше виграє наука, що слугує, насамперед, людству” [2, с. 282].

Зазначимо, що до середини XIX ст. теорія Ч. Дарвіна суттєво впливала на змістовний взаємозв'язок наук – філософії, фізіології, політекономії і педагогіки як суспільної науки, що вивчала розвиток особистості як соціально-біологічної істоти. Вперше у світовій науці ідея еволюції остаточно утвердилася саме завдяки теорії Дарвіна, яка відкрила механізм еволюції живої природи – природний відбір, спричинений боротьбою за існування і заснований на спадкових індивідуальних змінах, що носять невизначений (нецілеспрямований) характер.

Загальновідомо, що теорія еволюції Дарвіна має велике, передусім, світоглядне значення, оскільки сприяла становленню матеріалістичного погляду на природу. Матеріалізм теорії полягає в тому, що чинники еволюції, відкриті Ч. Дарвіном, цілком матеріальні, їх дію можна побачити й довести. Причинне пояснення еволюції живої природи, яке надає відповідна теорія, не залишає місця для нематеріального, божественного начала, у чому виявляється її атеїстичне спрямування.

Теорія Ч. Дарвіна є одним з найбільших узагальнень у природознавстві, оскільки виробляє істотний внесок у природничо-наукові уявлення про картину світу. У подальшому розвиток еволюційної теорії був пов'язаний з розвитком генетики, екології, з експериментальним вивченням боротьби за існування і природного відбору, з розвитком популяційної і молекулярної біології.

Саме генетика виявилася тією наукою, завдяки якій вдалося розшифрувати механізм дії відкритих Дарвіном чинників еволюції. Головну роль у цьому відіграв розділ генетики – генетика популяцій. Цей розділ дав можливість обґрунтувати вчення про мікроеволюцію. Це вчення створено завдяки зусиллям багатьох учених (С. С. Четверікова, Ф. Д. Добржанського, М. В. Тимофєєва-Ресовського, Р. О. Фішера, С. Райта, Дж. Б. С. Холдейна, М. П. Дубініна, Д. Д. Ромашова, І. І. Мальгаузена, М. І. Вавілова, Дж. Хакслі та ін. (20–40-і рр. XX ст.).

У 1864 р. вперше в перекладі С. Рачинського вийшов твір Ч. Дарвіна “Походження видів”, а в 1873 р. – стаття М. Корфа “Теория Дарвина и вопросы педагогики”, в якій автор звертає увагу на важливість комплексного підходу до розуміння цієї теорії, розглядав її незалежно від класових уподобань еліти, намагався довести тезу, що науковцем може бути людина незалежно від її соціального статусу [2].

У своїй публікації педагог звертав увагу на загальновідомий “природний відбір”, сутність якого полягає в тому, що будь-який організм намагається підтримати своє існування у світі, виживають ті організми, які сильніші за інших. Теорія Ч. Дарвіна передбачала передавання у спадок фізичних і залежних від них психічних якостей.

Відтоді, одним із перших, хто звернув увагу саме на важливість педагогічного осмислення ідей біологічних засад навчання, був М. Корф,

який вважав неможливим без освіти вирішувати низку психолого-педагогічних проблем: спадковості й виховання в розвитку людини, співвідношення між фізичним і психічним розвитком особистості тощо.

М. Корф зазначав, що Ч. Дарвін виводить дію природного відбору з геометричної прогресії розмноження і вважає, що загибель або виживання організмів у боротьбі за існування, у широкому сенсі, будуть вибірковими, тобто в кожному поколінні виживатимуть ті особини, які завдяки своїй індивідуальній мінливості виявляться краще пристосованими. Це явище Ч. Дарвін і назвав природним відбором або виживанням найбільш пристосованих. Однак у суспільстві, зазначав освітянин, відбувається не завжди так, оскільки “в боротьбі за існування перемога залишається не завжди за найкращими, а за тими організмами, які більш пристосовані до життя в цей час, перевага у них може бути у фізичній силі і неосвіченості” [2, с. 304–305].

М. Корф на основі обґрунтованого Ч. Дарвіном принципу взаємозалежності й взаємообумовленості світу, доводив необхідність вивчення всіх маловідомих фактів, які розкривають проблеми виникнення й існування людини в соціумі, оскільки “наука одна, завдання її полягає у вивченні людини і природи, і різноманітні науки, з яких читаються лекції під різними назвами, не що інше як різноманітні погляди на людину та її діяльність, на природу” [2, с. 275]. У його розумінні кожне відкриття в будь-якій одній науці представляє більший або менший інтерес для інших, а педагог користується даними всіх наук про людину, про природне й соціальне середовище, в якому розвивається людина [2, с. 277].

Як і К. Ушинський, М. Корф вбачав в антропології важливе джерело для розвитку педагогіки. Він зазначав, що антропология може підняти педагогіку на новий рівень, але через те, що ця наука (антропология) “не дуже близько знайома багатьом педагогам”, її відомості майже не використовують у роботі з дітьми, оскільки “кабінетні” педагоги обговорюють питання виховання і навчання взагалі, а практичні – зайняті “боротьбою за власне існування” [2, с. 276–277]. Водночас, М. Корф відкриває нові, порівняно з К. Ушинським, аспекти взаємопов’язаності і взаємозв’язку антропологічних наук із педагогікою. Розглядаючи педагогіку в системі наукового пізнання, він наголошував, що педагогіка не лише послуговується знаннями про людину, здобутими іншими науками, а й власним досвідом збагачує інші науки. Більш того, навчаючи й виховуючи, педагоги накопичують знання, що мають загально-гносеологічне значення. Так, індуктивний метод широким проникненням у географію, історію, математику та інші галузі багато в чому зобов’язаний педагогам, які у своїй практичній діяльності демонструють можливості його практичного використання.

У зв’язку з перенесенням теорії еволюції на педагогічний ґрунт, виникає теорія педагогічного біологізму, відповідно до якої власне процес виховання не може справляти значний вплив на фізичний і розумовий розвиток підростаючого покоління, оскільки розвиток, як і поведінка людини загалом, начебто цілком визначалися законами спадковості. Досягнення

дітей і молоді певних рівнів психофізичної зрілості є результатом самостійного біологічного дозрівання, а не навчання. І хоча М. Корф не був затятим прихильником взаємодії біологічних основ і педагогіки, однак науково обґрунтував думку про біологізовану педагогіку, яка сприяла звільненню педагогічної думки від волюнтаризму і привела до кращого розуміння зв'язку людини з природою, людської багатомірної натури.

Освітянин визнав теорію педагогічного біологізму однобічною і зазначав, що такі погляди поширювалися в середовищі тих станів, які вважали походження своїм винятковим привілеєм. У зв'язку з цим М. Корф зазначав, що за твердженням про спадкову обумовленість розвитку людини “ховається упереджена думка на користь аристократизму, оскільки навіть за списками французької академії наук (М. Корф вивчав дослідження А. де-Кандоля “Histoire des sciences et des savants, depuis deux siècles” [6]), із “51% членів академії належали до середнього класу, 42% – до дворян, 7% – робітників” [2, с. 283–284; 6, с. 84–91]. Тому стає зрозумілою теза М. Корфа, що освічена людина, незалежно від станової належності, є соціально адаптованою до можливих викликів суспільства, а потреба пізнавальної активності людини не позначається рисами аристократизму.

Аналіз наукових студій цього періоду свідчить, що у своїй праці А. де-Кандоль виділив 6 основних потреб, які скеровують життя людини у суспільстві: меркантильна потреба, жага задоволень, потяг до політичної діяльності, схильність до вивчення релігійних питань, прагнення до знаходження істини, прагнення до прекрасного [6, с. 283–284]. М. Корф додавав, що зазначені чинники рідко виявляються поодинокі, найчастіше – у сукупності, у соціальних взаємовідносинах.

Разом з тим, коли офіційна педагогіка виводила свої постулати з релігійної догматики й намагалася обґрунтувати їх ідеалістичними філософськими і психологічними вченнями, М. Корф висував положення про існування зв'язку між фізичним і психічним розвитком усіх живих організмів та вважав визнання цього зв'язку науково-методологічним для педагогіки. Саме у взаємозв'язку фізичного і психічного, вивчення якого здійснюють науки про людину, криються закономірності розумового розвитку людини, адже пізнання цих закономірностей, на думку М. Корфа, вказує педагогам шляхи, методи і засоби виховання.

М. Корф розробив зміст навчальної програми авторської початкової земської школи таким чином, щоб створені умови розвитку пізнавального інтересу і творчих здібностей учнів слугували б розвитку потреби до самонавчання та самовизначення власного “Я”. Методи і прийоми розвитку пізнавального інтересу дітей у навчальному процесі сільської школи, запропоновані М. Корфом, використовували земства, просвітницька діяльність яких у той час виражалася, передусім, у громадянській самосвідомості земської інтелігенції.

Експертне середовище у процесі філософсько-педагогічних дискусій вважало, що через спадковість можуть передаватися випадкові видозміни,

які здатні перетворюватись у постійні для наступних поколінь. Удосконалення і ускладнення організації людини відбувається через розподіл праці, який є корисним, оскільки те, що передається у спадок, стає все більш досконалішим. Для М. Корфа проблемне питання конструювалось через призму чинника виховання – моральності. Так, якщо моральні причини будуть постійно змінювати спадковість, чи буде нова якість переходити у спадок і чи збережеться ця якість у зміненому вигляді? Відповідно до цього вчений стверджував, що людина відповідальна за свої дії, оскільки все, що ми робимо, може відобразитися не тільки на нас самих, а й на наших нащадках [2, с. 303].

Безперервне удосконалення організації живих істот внаслідок змін умов життя – це аксіома, відповідно до якої М. Корф уважав, що оскільки Ч. Дарвін через схрещування порід тварин вивів породу, яка випереджувала всіх за розумовими здібностями, то відповідно пізнавально-творчі здібності можна розвивати у всіх людей, оскільки на тварин впливала як спадковість, так і процес тваринного виховання. Вчений стверджував: “якщо застосувати закони Дарвіна до виховання, не заперечуючи спадковості, пам’ятати про те що якості організму можуть розвиватися за сприятливих обставин чи за незначних перешкод, які людина здатна перемогти, то стає очевидним, що людина народжується з успадкованими схильностями, що вона може народитися із схильностями порочними, однак від подальшого життя буде залежати чи розвинеться ця схильність, чи видозміниться вона, чи вона її здолає” [2, с. 303]. Це було новаторство, адже передові ідеї М. Корфа щодо взаємодії біологічного й соціального стали в науково-інтелігентних колах головною подією всього педагогічного руху прогресивних освітян. На думку М. Корфа, на всіх етапах розвитку людського суспільства відбувається природний відбір, який змінює моральну сутність людини і є більш чи менш сприятливим для прогресу [2, с. 308].

Педагог підтримував гіпотезу А. де-Кандоля про те, що моральний вплив може здійснюватися: 1) через обставини, що вплинули на розвиток до народження дитини (спадковість якостей), і обставини, що впливали після народження дитини (виховання, приклад, порада, особистісний досвід, умовиводи внаслідок навчальних занять, громадська думка, навколишнє середовище); 2) ті ж обставини можна поділити на обставини, що впливали у родині (спадковість, виховання, порада, приклад) і на зовнішні обставини (школа, громадські заклади, закони, громадська думка) [2, с. 288–289; 6, с. 142–146].

Погоджуємося з А. де-Кандолем, що вважав рушійною силою морального розвитку людини мотивацію, що сприяла зацікавленості у роботі, намаганні пізнати істину про предмети навколишньої дійсності, формуванні морально-етичних якостей особистості дитини шляхом виховного впливу на неї. На думку М. Корфа, виховання – це процес, пов’язаний із попереднім природним відбором. Користуючись індуктивним методом у педагогіці,

науковець вказав на легкість і доступність його, пропагуючи навчання як засіб удосконалення зовнішніх почуттів, що передаються у спадковість.

Погоджуючись з думкою М. Корфа щодо підтримки інноваційних ідей Ч. Дарвіна про те, що людина народжується із задатками до певних видів діяльності, одночасно зауважуємо, що народжується індивід із недосконалими здібностями, які з часом, відповідно до способу і змісту подальшого життя, можуть видозмінюватись. Утім, при зміненому стані, за Ч. Дарвіним, утворюється “нова порода”, яка може допускати багато виключень. Тому здібності, еволюціонуючи в майбутньому, можуть прищеплюватись нащадкам. Вочевидь, чим більша кількість поколінь прийняли на себе відбиток моральних рис, тим більша вірогідність закріплення цієї якості у нащадків. Відтак, вихованню як процесу належить визначальна роль у розумовому розвитку людини; до відомих меж воно керує фізичною природою людини і психологічними властивостями, що залежать від нього. Виховання є першопричиною серед “інших причин, що беруть участь у творенні моральної істоти людини з матеріалу, наданого природою, наскільки можлива видозміна цього матеріалу і поступове нарощення в ньому, від покоління до покоління, і навіть у межах одного життя, нових властивостей” [3, с. 291]. Так гіпотеза М. Корфа щодо раціоналізованого виховання кореспондується з сучасними еволюційними поглядами в освіті, політиці та культурі.

Системний історіографічний аналіз свідчить про реформаторські підходи та значні здобутки педагога М. Корфа у прагненні долучати прогресивну земську інтелігенцію до формування у молоді загальнолюдських цінностей, життєвих самовизначень. Так, науково-творчий процес діяльності народних шкіл визначав проблеми та узгодженість реалістичних цілей, завдань і стратегій формування Людини-особистості.

Висновки. Теорія Ч. Дарвіна, на думку М. Корфа, не лише не зменшує, а навпаки, збільшує відповідальність людини не стільки як біологічної, скільки як соціальної істоти за свої дії і вчинки. Так, уявлення про фізіолого-біологічні властивості людини, за теорією Ч. Дарвіна, предметно вплинули на подальший розвиток освітньої активності М. Корфа у його просвітницькій діяльності і становлення соціально-гуманістичного спрямування в системі народної освіти та у питанні розвитку виховного потенціалу людини.

Аналізуючи деякі історичні моделі особистості Людини, М. Корф впроваджував у практичну діяльність новітнє поняття соціалізації особистості дитини, зміст якого становить теоретичну основу методологічного конструювання соціально-просвітницької практики сучасної сільської школи України.

Список використаної літератури

1. Антошак М. М. Громадська та освітньо-наукова діяльність Миколи Олександровича Корфа : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Марина Миколаївна Антошак. – Запоріжжя, 2010. – 244 с.

2. Корф Н. А. Теория Дарвина и вопросы педагогики / Н. А. Корф // Вестник Европы. – 1873. – Кн. 5 – № 3. – С. 275–311.
3. Куломзин А. Н. Доступность начальной школы в России / Анатолий Николаевич Куломзин. – Санкт-Петербург : Тип. В. Ф. Киршбаума, 1904. – 149 с.
4. Попельнюх О. І. Педагогічна і просвітницька діяльність М. О. Корфа в контексті розвитку вітчизняної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олександр Іванович Попельнюх. – Полтава, 2009. – 20 с.
5. Саяпина С. А. Проблема личности учителя в педагогическом наследии Н. А. Корфа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Анатольевна Саяпина. – Славянск, 1998. – 144 с.
6. Candolle A. Histoire des sciences et des savants depuis deux siècles: suivie d'autres études sur des sujets scientifiques en particulier sur la sélection dans l'espèce humaine / A. Candolle // Alphonse de Candolle. – Geneve. Bale. Lyon: H. Georg Libraire-Éditeur, 1873. – 482 p.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2015.

Лещенко Э. В. Влияние гуманистических и эволюционных идей Ч. Дарвина на становление педагогических взглядов Н. О. Корфа

В статье определены некоторые аспекты влияния гуманистических и эволюционных идей европейских реформаторов науки и просвещения XIX века, в частности английского биолога Чарльза Дарвина, идеи которого воплощал в образовательную деятельность “остзейский украинец” М. Корф. Проанализированы истоки гуманистического направления научно-методической деятельности Н. Корфа в контексте рассмотрения его прогрессивных взглядов в вопросе оптимизации развития теории и практики процесса воспитания.

Ключевые слова: земское образование, теория эволюции, индуктивный метод, историографический анализ, всесторонне развитая личность, естественный отбор.

Leshchenko E. The Influence of Humanistic and Evolutionary Ideas of Charles Darwin on the Formation of N.A. Korf Pedagogical Views

The article determines some aspects of influence of humanistic and evolutionary ideas of European reformers of science and enlightenment of the 19th century, namely the English biologist Charles Darwin, whose ideas “Ostsee Ukrainian” N. Korf was realizing in the educational activity. The sources of humanistic trend of the scientific-methodical activity of N. Korf have been analyzed when investigating his progressive ideas concerning the optimization of the development of theory and practice of educational process. N. Korf's thesis is examined which deals with the existence of the connection between the physical and psychic development of all living beings and the acknowledgement of this connection as the scientific-methodological basis in the pedagogy.

Particularly the laws of mental human development are hidden in the correlation between the physical and psychic the sciences of the human being investigate, as the perception of these laws according to N. Korf points pedagogues to the ways, methods and means of education. Summed up that analyzing some historical models of the human person, M. Korf implemented in practice newest concepts of socialization of the child, whose content is the theoretical basis of the methodological design of social and educational practices of modern village school in Ukraine.

Key words: district education, evolutionary theory, inductive method, historiographic analysis, all-round development, natural choice.

ВИТОКИ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ

У статті проаналізовано погляди науковців на сутність проблеми естетичного виховання особистості в історії зарубіжної наукової думки. Вчені минулого естетичне виховання розуміють як цілеспрямований процес формування творчої особистості, яка здатна сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне та створювати художні цінності.

Ключові слова: естетичне виховання, естетичні погляди, естетичні ідеї, естетичні цінності.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція переходу до освіти, яка забезпечує всебічний індивідуальний розвиток особистості, постійну активність у мисленні й дії, самовизначення, постійне самовдосконалення, пристосування до умов сучасного світу, що постійно змінюється. Основою такої освіти є збереження, трансляція й набуття духовних особистісних цінностей. Метою навчання в такому контексті має бути послідовна реалізація гуманістичного принципу – уважне ставлення до внутрішнього світу, інтересів і потреб людини, збагачення її духовної культури. Всебічний гармонійний розвиток особистості не можна уявити без її естетичної вихованості, що передбачає формування в неї почуття прекрасного та вміння жити та діяти за законами духовної краси.

Важливо відзначити, що проблемі розвитку естетичного виховання особистості традиційно приділено багато уваги з боку суспільних діячів та науковців у різні часи. Зокрема, актуальні для сьогодення ідеї в цьому плані висловлювали старогрецькі мислителі (Сократ, Платон, Арістотель, Сенека, Цицерон та ін.), візантійський оратор Іоан Золотоуст, Володимир Мономах, Єпіфаній Славинецький, І. Кант, О. Баумгартен, О. Новиков та ін. Про необхідність здійснення розвитку естетичного виховання молоді наголошували такі відомі педагоги, як К. Ушинський, Й. Песталоцці, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Різні аспекти естетичного виховання особистості в сучасних умовах розкривають у своїх працях С. Лисенкова, О. Коваль, Ю. Борев, Я. Пономарьов, І. Зязюн та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування витоків розвитку ідей естетичного виховання особистості в історії зарубіжної наукової думки.

У дисертаційних роботах було висвітлено такі проблеми: розвиток теорії та практики естетичного виховання школярів в Україні (Т. Тюльпа), формування естетичної культури особистості в науково-педагогічній та творчій спадщині Я. А. Мамонтова (А. Соколова), формування естетичних цінностей старшокласників засобами української народної педагогіки

(О. Прокопова), формування естетичного смаку в студентів вищих навчальних закладів засобами іноземної мови (Т. Бабенко), формування естетичної культури студентів засобами музичної субкультури (В. Біруля), формування морально-естетичного ідеалу студентів вищих технічних навчальних закладів засобами дисциплін гуманітарного циклу (О. Лужкова).

Незважаючи на вагомий внесок науковців у дослідження порушеної проблеми, аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що в історико-педагогічному контексті проблема розвитку ідей естетичного виховання особистості в історії зарубіжної наукової думки комплексно не досліджувалась. Однак зарубіжними вченими сформульовано актуальні для сьогодення теоретичні положення та накопичено цінний практичний педагогічний досвід, що зумовлює доцільність їх творчого використання у виховному процесі сучасного вищого навчального закладу.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань науковців і досвідом українських вищих навчальних закладів дало також змогу виявити існуючі в сучасній педагогічній науці суперечності:

- між існуючими перспективами використання теоретичних ідей минулого про розвиток естетичного виховання особистості й недооцінкою значущості цих ідей з боку сучасних науковців;
- між накопиченим в історії зарубіжної наукової думки цінним досвідом про розвиток естетичних виховання особистості і недостатнім його використанням у педагогічній практиці сьогодення.

Ідею про необхідність розвитку естетичних виховання висловлювали ще такі видатні мислителі, як Сократ, Платон та Арістотель. З давніх-давен у всіх світових цивілізаціях красу, добро та моральність подано у своєму взаємозв'язку та єдності. Витоки естетичних уявлень давньогрецьких філософів стали джерелом формування цілісного, образного погляду на світ як гармонійну довершеність.

Видатний філософ Сократ застосовував гуманістичний підхід у своїх естетичних поглядах. Естетична думка Сократа полягає у тому, що прекрасні речі різноманітні, не схожі одна на одну. Кожна річ є прекрасною, якщо вона слугує своїй меті. На думку Сократа, прекрасним є те, що є добрим, і прекрасне й добро взаємопов'язані за своїм призначенням. Філософ підкреслює, що подобається і не може не подобатися саме те, що виконує своє завдання [8, с. 96].

У контексті дослідження значний інтерес мають ідеї видатного мислителя Платона. На думку філософа, найвищими людськими цінностями є “прекрасне, мудрість та благо”. Платон, визначаючи прекрасне, не обмежується лише чуттєвими предметами; по-друге за, Платоном прекрасне – це об'єктивна властивість прекрасних речей, а не суб'єктивна реакція людей на них; по-третє, критерієм прекрасного є вроджене почуття прекрасного, а не ефемерне відчуття насолоди; по-четверте, не все, що подобається дійсно є прекрасним [8, с. 105;108].

Вагомий внесок у розвиток ідей про естетичні цінності зробив старогрецький філософ Арістотель. Філософ висловлював думку, що категорія прекрасного виражає досконалість форм реального світу, повноту і красу ставлення людини одна до одної, а також характеризує досконалість зразків трудової діяльності людини і створених нею художніх цінностей. Піднесення діяльності людини до ступеня естетичної цінності, розвиток усіх естетичних понять, які безпосередньо стосуються “творчої діяльності” людей, праці, є основою естетичного вчення Арістотеля. Арістотель наголошує, що гармонійне поєднання в одній людині високих розумових здібностей, моральності, зовнішньої та внутрішньої “душевної” краси та суспільно-політичної зрілості є найвищою формою досконалості, використовуючи для такої досконалості термін «калокагатія». У калокагатії панує краса в поєднанні з моральними принципами, які є цінностями самі по собі і, переважно, у своїй сукупності, оскільки така сукупність породжує доброчесність [2, с. 59; 60]. На думку філософа, прекрасним є те, що є цінне саме по собі, разом з тим приємне для нас. Арістотель зауважував, що будь-яка краса є благо, але не будь-яке благо прекрасне; будь-яка краса є задоволенням, але не будь-яке задоволення прекрасне. Прекрасним є те, що одночасно благе й прекрасне. За Арістотелем, прекрасне – це божество й людина, людські тіла та суспільство, предмети та дії, земна природа та рух небесних тіл [8, с. 150, 151, 153].

Значний внесок у розвиток етичних ідей зробив філософ епохи Римської імперії Луцій Антей Сенека (4 р. до н. е. – 65 р. н. е.). Сенека наголошував, що жодна людина не є шляхетнішою за іншу, навіть якщо її духовна сутність більш високоорганізована і більш здібна до шляхетного знання. За Сенекою, невпинною доброзичливістю можна завоювати прихильність навіть дурних людей, і що нема душі глухої та байдужої до гідного [10, с. 148, 149].

Філософські та естетичні вчення патристики зіграли важливу роль у розвитку середньовічної естетики. Представниками нової духовної культури, нового світогляду, який прийшов на зміну античній культурі та античній думці, були “отці церкви”. Такий світогляд, пов’язаний з розвитком християнської релігії, був цілком підкорений інтересам християнської церкви. Але разом із ним у світову естетичну думку перейшло багато з найбагатшої спадщини античної естетичної думки [11, с. 85].

У контексті дослідження значний інтерес мають ідеї видатного “отця церкви” Аврелія Августина (354–430). Августин протиставляв поняття “прекрасне” та “відповідне”. У розумінні Августина прекрасне – це певне досконале ціле, відповідно – це якась окрема частина, яка давно відповідає цілому. На думку філософа, прекрасне є цінним саме по собі, у відповідному ж присутній момент користі, доцільності. Мислитель зауважує, що прекрасне є належним саме по собі, відповідне – лише стосовно чогось. Прекрасному протистоїть “ганебне й потворне”, тоді як протилежністю відповідного є “безглузде”. Таким чином, Августин виокремлює

з прекрасного момент користі, доцільності, відносності, тобто поняття “відповідне”. Центральним пунктом естетики Августина є також поняття “єдність”. Чим більш досконалою є річ, тим більше в ній єдності. Прекрасне єдине, тому що й саме буття єдине [11, с. 86, 87, 88].

Високе Середньовіччя на Заході як час створення університетів (XII–XIII ст.) формує своє коло наук, узагальнюючи всі наявні знання знаменитих умів богослів'я, які неминуче у тому або іншому пункті торкаються теми краси і традиційно для схоластики слідом за античністю розмежовують прекрасне (*pulchrum*) й пригодне (*artum*), прикрашене (*decorum*) і благопристойне (*honestum*). Разом з тим, істина, буття, благо та краса – поняття для схоласта “оборотні”: усі вони припускають одине одного. Видатний філософ та теолог Середньовіччя Фома Аквінський стверджував, що вигляд та краса виявляє “відповідність властивості Сина”, подібно до того, як “властивості Отця” відповідає буття, а Святому Духу – “користь”, і вона припускає три умови: цілісність, або досконалість, оскільки речі недосконалі є потворними; належну пропорційність, або гармонію; і, нарешті, яскравість або виразність, оскільки красивими називають речі яскравих кольорів [7, с. 107; 108].

Одним з найзначущих періодів розвитку ідей про естетичні цінності та естетичне виховання є епоха Відродження. Цей період у розвитку західноєвропейської культури пов'язаний з прогресивним переворотом, який відбувся у соціальному та економічному житті, – розкладом феодалного способу виробництва, формуванням у його надрах зародків нової, капіталістичної формації. Бурхливе зростання міської культури, розквіт міського ремесла, звільнення селянства – все це створило передумови для виникнення в Італії нового типу культури [11, с. 120].

Важливим для дослідження є встановлення певних характерних рис цієї епохи. Перша дивовижна риса епохи Відродження полягає в тому, що політично неструктуроване, організаційно аморфне, соціально різноманітне європейське суспільство здатне створити таку культуру, яка виділялася на історичному фоні усіх інших культур і міцно увійшла у пам'ять людства. Відродження змогло переробити та створити симбіоз культур Античності та Середньовіччя. Важливо зазначити, що епоха Відродження створила атмосферу тотального естетизму. Ідея збігу краси та істини (істини чуттєвого пізнання), яка через три століття ляже в основу створення нової філософської науки – естетики, була висунута саме в той час (XV ст.) [7, с. 115, 116].

У ранньому Ренесансі на перший план висувається вільна людська індивідуальність. Така вільна людська індивідуальність назавжди залишиться характерною для цієї епохи, хоча розуміти її будуть завжди по-різному [6, с. 243, 244].

Ключовою фігурою в історії ренесансної естетичної думки є Микола Кузанський. Важливе місце в естетичній картині світу Кузанського займає онтологічне розуміння краси. Микола Кузанський бачить красу дуже гли-

боку, у буттєвій формі речей, тобто в їхній гармонійній самоздійсненності, у їхній пропорційній рівності. У вченні про красу та гармонійність форми буття філософ надає філософське обґрунтування характерному для всього Ренесансу захопленню гармонією та пропорціями [6, с. 305, 314].

У своєму трактаті “Про красу” Кузанський пояснює універсальність краси у світі: Бог є трансцендентальним першоджерелом краси, і коли вона випромінюється у вигляді світла, вона тим самим робить явним благо. Саме тому прекрасне є добром і метою, яка тягне за собою та розпалює кохання. Краса розуміється мислителем у динаміці: вона є еманациєю любові Бога у світ, і в її спогляданні людиною краса породжує любов до Бога. Поняття світла залишається тут основоположною естетичною категорією разом з поняттям краси. Зв’язок добра, світла та краси у Кузанського постає також у динаміці співвідношення абсолютного й конкретного. Бог є абсолютним у тотожності добра, світла та краси, однак у своїй абсолютності вони незбагненні. Для того, щоб бути явною абсолютна краса повинна прийняти конкретну форму, бути знов і знов іншою, що породжує множинність її відносних проявів [7, с. 123].

Дещо інший напрям отримав далі неоплатонізм у італійського філософа-гуманіста Марсіліо Фічіно (1433–1499), який очолив Платонівську академію в Кареджі. Більшу частину свого життя він присвятив коментуванню Платона, у числі його праць “Коментарі на “Пір Платона”, однак він вивчав і неоплатоніків. У своїх коментарях до трактату Платона “Про красу” він пояснює її в дусі християнського неоплатонізму. Краса тіла, на думку філософа, відповідає за формою божественній ідеї, потворність – навпаки, передбачає відсутність такої відповідності. Остання виникає в результаті спротиву матерії. Потворне за Фічіно може бути присутнім у самій природі. Оскільки Божественний розум з його ідеями розуміється як прообраз розуму людини, оскільки художник здатен творити красу, надаючи тілам форми, яка відповідає їхній ідеї, і тим самим уподібнюватися до Бога у творчій діяльності, заново створювати природу, “виправляючи” помилки, що в ній трапилися. У Фічіно ідеї Божественного розуму по суті втрачають дистанційованість від розуму людини, адекватно проявляються в ньому [7, с. 124, 125].

Таким чином, формулюється головний принцип естетики епохи Відродження – антропоцентризм: оперуючи Божественними ідеями, людина створює красу у світі і сама стає красою. Введений Кузанським принцип динамічного співвідношення естетичних категорій отримав розвиток у трактовці Фічіно поняття гармонії. До гармонії він включає три різновиди: гармонію душ, тіл та звуків, підкреслюючи їхню загальну рису – красу руху, яка називається грацією. Грація як гармонія руху виражає індивідуальну неповторну красу, найвищий ступінь одухотвореності предметного світу, і її розуміння художником вбачає активне особистісне осмислення буття [7, с. 125].

У своїй праці “Материнська школа” видатний педагог-гуманіст доби Відродження Ян Амос Коменський наголошує на важливості естетичного виховання дітей. Він вбачав можливість такого виховання через музику. На думку педагога, музика для нас – найбільш природна справа. Як тільки ми з’являємось у цьому світі, то у той же час виконуємо райську пісню, котра нагадує нам про наше падіння. Коменський наголошує, що розспівуючи разом з дітьми і ніби граючи з ними, батьки та няньки цілком без будь-яких зусиль можуть укоренити ці пісеньки у їхній розум, так як пам’ять у дітей стає набагато більшою та сприйнятливою, ніж була раніше, а завдяки ритмам і мелодії сприймає більше, легше й приємніше. Але чим більше пісень діти запам’ятають, тим приємніше це буде їм самим [5, с. 71].

Важливим у контексті дослідження є аналіз естетичних поглядів філософів Нового часу. Англійський філософ Девід Юм (1711–1776) – представник філософського скептицизму й агностицизму. Його увагу привертав суб’єктивний аспект естетичного відношення. Досліджуючи психологічні особливості суджень смаку, Юм намагався знайти закони краси, загальні для людей норми та принципи, на основі яких виносять естетичні оцінки, розрізняють прекрасне й потворне. Основну аргументацію Юма щодо естетики подано у контексті, у якому людину розглянуто як суспільну істоту. Юм розрізняє різні види краси – красу “форми”, яка сприяє внутрішній цінності чогось, і красу “інтересу”. Краса є не якістю якогось об’єкта, а ефектом або враженням душі, і тому не може бути окреслена [3, с. 240].

Передові ідеї у контексті розвитку естетичних цінностей висловлювали німецькі філософи XVIII ст. Загально визнаним родоначальником німецької класичної естетики вважається Олександр Баумгартен, відомий письменник та університетський професор школи Христіана Вольфа. У всіх загальних курсах і навіть спеціальних роботах, присвячених історії естетики XVIII ст. в Німеччині, зазвичай характеризує роль Баумгартена як творця терміна “естетика” та висловлюють гносеологічні висновки, спираючись на які, Баумгартен дійшов до думки про існування – паралельно з логікою, наукою про досконалість розумового пізнання, іншої філософської науки – “естетики”, яка досліджує досконалість чуттєвого пізнання – красу, або прекрасне [1, с. 3].

Важливими у контексті дослідження є також естетичні погляди видатного німецького філософа XVIII ст. Іммануїла Канта. Праця Канта “Критика спроможності судження” розкриває важливі в контексті дослідження естетичні погляди філософа. Філософ зазначав, що для того, щоб визначити чи є щось прекрасним чи ні, ми співвідносимо уявлення не з об’єктом пізнання за допомогою розуму, а з суб’єктом та тим відчуттям задоволення або незадоволення, яке він відчуває за допомогою уяви (що може бути пов’язано з розумом). Отже, судження є не логічним, а естетичним, під яким розуміють те судження, визначальною підстава якого може бути тільки суб’єктивною [4, с. 40]. За Кантом, добрим є те, що подобається за

допомогою розуму через поняття. Ми називаємо добрим для чогось (корисним) те, що подобається тільки як засіб; добрим же самим по собі – те, що подобається як таке. І в тому і в іншому випадку завжди присутнє поняття мети, тим самим ставлення розуму до волі, відтак, благовоління до існування об'єкта чи дії, а, отже, зацікавлення. Філософ писав, що для того, щоб вважати щось хорошим він завжди повинен уявити, яким повинен бути предмет, тобто мати про нього уявлення. Для того, щоб вважати щось прекрасним, у цьому немає потреби. Квіти, малюнки, смуги, які без будь-якої мети сплітаються у вигляді листяного орнаменту нічого не означають, не залежать від будь-якого певного поняття, і все ж таки подобаються. Благовоління до прекрасного повинно залежати від рефлексії про предмет, яка веде до якогось поняття (невідомо до якого) і різниться з приємним, повністю заснованим на відчутті [4, с. 44].

Вагомий внесок у розвиток ідей про естетичне виховання зробив освітянин Костянтин Ушинський (1824–1871). У своїй праці “Людина як предмет виховання (спроба педагогічної антропології)” Ушинський зазначав, що естетичні насолоди зводяться до несвідомих прагнень. Педагог підкреслює, що всі люди, більше або менше, мають естетичне почуття, а між тим ніколи ще ніхто не визначав, що таке краса в музиці, поезії, живописі. Педагог підкреслював, що ми можемо вивчати умови краси, тобто зводити її до свідомості, але чому саме таке, а не інше поєднання ліній та фарб, чому саме таке, а не інше поєднання звуків нам подобається, – цього ми не знаємо. На його думку, якби, врешті-решт, наука й відкрила нам це, то усі ми повинні були б визнати, що відчували красу перш ніж дізналися причину цього почуття. За Ушинським, теж саме повинні ми визнати і щодо нашої моральної діяльності. Хіба і тепер не сперечаються про причини моральних прагнень людини, після того як ці моральні прагнення проявляються людством упродовж багатьох тисячоліть [9, с. 235].

Висновки. У статті розглянуто погляди зарубіжних вчених на естетичне виховання у різні часи. Виходячи з вищезазначеного можна зробити висновок, що питанню розвитку естетичного виховання приділялено достатньо уваги на будь-якому етапі розвитку людства. У різні історичні періоди його зміст і обсяг набували своєї специфіки, що було зумовлено реаліями тих часів. Висвітлені ідеї знайшли відображення і в подальшій історії розвитку естетичного виховання. Естетичне виховання відіграє важливу роль у вихованні високоосвіченої, культурної, гуманної та високоморальної особистості та забезпечує комплексний підхід до розвитку особистості, її естетичних, творчих та моральних якостей, які виявляються у її ставленні до інших людей, навчання, праці, самореалізації, мистецтва та побутового життя. Ефективно організоване естетичне виховання особистості розкриває її творчий та духовний потенціал, дає змогу більш глибоко пізнати українську та світову культуру та дає можливість досягти гармонії в особистому освітньому розвитку.

Список використаної літератури

1. Асмус В. Ф. Немецкая эстетика XVIII века / В. Ф. Асмус. – Москва : Искусство, 1962. – 312 с.
2. Воронина Л. А. Основные эстетические категории Аристотеля : учеб. пособ. Л. А. Воронина. – Москва : Высш. школа, 1975. – 126 с.
3. Гуревич П. С. Эстетика : учеб. пособ. / П. С. Гуревич. – Москва : КНОРУС, 2011. – 456 с.
4. Кант И. Сочинения в шести томах / Иммануил Кант ; под общей ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. – Москва : Мысль, 1965. – 544 с.
5. Коменский Я. А. Материнская школа / Я. А. Коменский. – Москва : Учпедгиз, 1947. – 103 с.
6. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Исторический смысл эстетики Возрождения / А. Ф. Лосев ; сост. А. А. Тахо-Годи. – Москва : Мысль, 1998. – 750 с.
7. История эстетики : учеб. пособ. / отв. ред. В. В. Прозерский, Н. В. Голик. – Санкт-Петербург : Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2011. – 815 с.
8. Татаркевич В. Античная эстетика / В. Татаркевич. – Москва : Искусство, 1977. – 326 с.
9. Ушинский К. Человек как предмет воспитания / К. Ушинский. – Санкт-Петербург : Типография М. Меркушева, 1907. – 495 с.
10. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. – Москва : Прогресс, 1973. – 337 с.
11. Шестаков В. П. Очерки по истории эстетики от Сократа до Гегеля / В. П. Шестаков. – Москва : Мысль, 1979. – 394 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2015.

Литвиненко С. В. Истоки развития идей эстетического воспитания личности в истории зарубежной научной мысли

В статье проанализированы взгляды ученых на сущность проблемы эстетического воспитания личности в истории зарубежной научной мысли. Ученые прошлых веков эстетическое воспитание понимают как целенаправленный процесс формирования творческой личности, которая способна воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетические взгляды, эстетические идеи, эстетические ценности.

Lytvynenko S. Sources of the Development of the Ideas of Aesthetic Education of the Personality in History of Foreign Scientific Thought

The present article deals with the scientific views of a problem of aesthetic education of the personality in history of foreign scientific thought. The scientists of the past centuries considered aesthetic education to be a goal-oriented process of formation of creative personality who is able to perceive, to feel, to estimate the beautiful and create artistic values. On the assumption of the present article we can conclude that foreign scientists placed high emphasis on the problem of aesthetic education development in the course of any stage of human development. At different stages of history its content acquired its specific character that was conditioned on the reality of a definite historical period. Ideas that were recited reflected in further history of aesthetic education development. Aesthetic education plays an important role in education of highly educated, cultivated, humane and moral people. Aesthetic education provides for a comprehensive approach to the development of a personality, his or her aesthetic, creative and moral qualities that become apparent in his or her relation with other people, education, work, self-actualization, art and everyday life. Efficiently organized aesthetic education allows to elicit creative and mental potential, discern native and foreign culture and provides an opportunity to achieve harmony in personal educational development and development of personal aesthetic values and views.

Key words: aesthetic education, aesthetic views, aesthetic ideas, aesthetic values.

О. В. ПЕРЦОВ

здобувач

Кіровоградський державний педагогічний університет

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

У статті на основі аналізу історико-педагогічних джерел виділено і охарактеризовано три групи передумов розвитку військової освіти на Єлисаветградщині в II половині ХІХ ст.: соціальні, економічні та освітні. Визначено особливості проведення військової реформи та організацію військово-окружної системи, надано розширену характеристику наявної в Єлисаветграді інфраструктури, приміщень для розміщення та навчання юнкерів, діючих військових навчальних закладів та підготовленого викладацького складу. Проаналізовано роль генерал-майора І. Оффенберга в підготовці і створенні Єлисаветградського юнкерського кавалерійського училища.

Ключові слова: історія військової освіти, передумови розвитку військової освіти, Єлисаветград, військово-окружна система, військова реформа.

Питання забезпечення національної безпеки, територіальної цілісності й суверенітету нашої держави актуально постало перед Збройними Силами України на початку ХХІ ст. Ефективне виконання поставлених перед ними завдань вимагає реформування системи військової освіти та якісної підготовки офіцерів відповідно до вимог нового часу. В цьому контексті досвід попередніх поколінь є досить цікавим і повчальним. Аналіз історичних джерел, присвячених розвитку військової освіти Російської імперії в ХІХ ст., засвідчує, що створення системи військово-навчальних закладів стало необхідністю для країни, яка впродовж століть була еталоном військового виховання і освіти.

Проблемі становлення військової освіти в Російській Імперії присвячено роботи І. Альохіна, С. Волкова, А. Воробйова, Ю. Галушко, Є. Дрозда, А. Журавльова, В. Ізонова, В. Каморнікова, А. Колеснікова, С. Михайліна, В. Огнева, Ю. Пікуля, В. Свірідова, В. Харламова.

Окремі аспекти військової освіти на Єлисаветградщині досліджено сучасним українським дослідником С. Шевченком. Проте, на підставі аналізу історико-педагогічної літератури можна стверджувати, що дотепер відсутнє дослідження, яке б розкривало передумови розвитку військової освіти на Єлисаветградщині в другій половині ХІХ ст.

Метою статті є визначення й обґрунтування факторів, які сприяли розвитку військової освіти на Єлисаветградщині у зазначений період.

Завдання підготовки офіцерських кадрів для армії Російської імперії в другій половині ХІХ ст. покладалося на систему юнкерських, юнкерських кавалерійських та військових училищ, які відкривалися майже в усіх військових округах. У південному регіоні до них можна віднести Єлисаветградське юн-

керське кавалерійське училище, в якому готувалися офіцерів для військових підрозділів, розташованих на території сучасної України.

Для створення юнкерського кавалерійського училища в Єлисаветграді існували відповідні передумови. Можна виокремити три групи таких передумов: соціальні, економічні, освітні.

До *соціальних* відносимо організацію військово-окружної системи, проведення військової реформи, віддаленість Єлисаветграда від столичних міст, що зумовлювало меншу революційну діяльність серед населення.

Однією з передумов створення юнкерського кавалерійського училища в Єлисаветграді було проведення військово-окружної реформи, яка передбачала перехід до територіальної системи військового управління за допомогою поділу держави на кілька військових округів.

Засновником російської військово-окружної системи вважається міністр Д. Мілютін. За його керівництва Військовим міністерством були створені військові округи, що давало можливість проводити у разі бойових дій швидку мобілізацію, економити фінанси, а також спрощувало управління різними родами військ.

Для місцевого управління сухопутними військовими силами і військовими установами були утворені на підставі Положень, затверджених Імператором 6 серпня 1864 р., Військово-окружні Управління в десяти округах: Петербурзькому, Фінляндському, Ризькому, Віленському, Варшавському, Київському, Одеському, Харківському, Московському і Казанському [1].

Місцеві військові органи фактично створювалися наново, оскільки раніше їх не існувало в більшості регіонів, особливо в середині імперії. Очолював округ командувач військами. Військово-окружна реформа дала можливість ліквідувати надмірну централізацію окремих галузей управління, зосередивши в Міністерстві лише загальне керівництво.

Д. Мілютін у розширеній записці “Главные основания предполагаемого устройства военного управления по округам” (1862 р.) пропонував організувати юнкерські училища не в армійських корпусах, а в кожному з утворених округів з розрахунку, щоб “число обучающихся в сих училищах соответствовало бы штатному числу юнкеров во всех частях войск в округе расположенных” [8, с. 195].

Необхідність заснування юнкерських училищ пояснювалася Міністром у доповіді Військового Міністерства 1 січня 1864 р. Він зазначав, що їхнє заснування дуже важливе, оскільки армія повинна бути забезпечена освіченими й підготовленими офіцерами відповідно до вимог служби, тоді як на той момент у полки вступала велика кількість молодих людей на різних правах з отриманням звання офіцера з відсутньою загальною, а тим більше військовою освітою.

До другої групи умов належать *економічні передумови*, які включали готову інфраструктуру в місті, наявність збудованих приміщень для розміщення та навчання юнкерів, нижчі фінансові затрати на утримання училища у порівняно зі столичними й великими містами.

Єлисаветград від початку свого існування був військовим містом, утвореним усередині XVIII ст. після будівництва в дикому степу, на кордоні тогочасної Російської імперії та Запорізької Січі на правому березі р. Інгул фортеці святої Єлисавети. Фортеця призначалася для захисту краю від набігів турків, татар та запорожців.

Наприкінці XVIII ст. (1764 р.) Єлисаветградська провінція Новоросійської губернії складалася з 70 округів: 16 рот Чорного гусарського полку, 16 рот Жовтого гусарського полку, 20 рот Єлисаветградського пікінерного полку, 2 міських округів і 16 розкольницьких слобід. Чорний і Жовтий гусарський полки були сформовані на базі гусарського й пандурських полків Нової Сербії, а Єлисаветградський пікінерний – із Слобідського козачого полку. Містами вважалися Єлисаветград і Новий Миргород.

У 1784–1795 рр. Єлисаветград був центром Єлисаветградського повіту Катеринославського намісництва, у 1795–1797 рр. – Вознесенського намісництва, у 1797–1801 рр. – повітове місто Новоросійської губернії, в 1802 р. – Миколаївської, а в 1803–1828 рр. – Херсонської губернії.

У 1829 р. Єлисаветград став центром військових поселень півдня Російської імперії. З передачею міста в Управління військових поселень, завідування і управління містом здійснювалися на загальних підставах, визначених для міст відомства Міністерства внутрішніх справ, з тією лише відмінністю, що в міській думі призначали голову військових чинів [5, с. 35].

Із перетворенням Єлисаветграда на військове місто і з розташуванням у ньому корпусного штабу повіту, повітові службові місця, що тимчасово знаходилися в місті, переведено в 1834 р. до Бобринця, де для них за рахунок казни побудовано спеціальне приміщення.

У зв'язку з цим у 1833 р. розроблено новий проект міста. За цим проектом територія Єлисаветграда збільшувалася майже удвічі. Його план був дуже компактним, місто мало вигляд прямокутника із сторонами 1000х1300 саженив з невеликим розвитком у бік Міського саду й фортеці.

Причиною створення нового проекту стала потреба у розміщенні великого комплексу військового штабу, що вимагав великої території. Комплекс складався з 3 великих і 5 середньої величини кварталів, що оточували центральну площу – плац. Вони тягнулися до с. Балки. Хоча с. Балка практично злилося з містом, на планах воно показане за межами Єлисаветграда. По периметру плацу передбачалося розмістити корпусний штаб з казармою для писарів, будинок для корпусного командира, будинок для обер-офіцерів, будинок для начальника штабу, два будинки для восьми штаб-офіцерів, чотири будинки для 16 обер-офіцерів корпусного штабу, казарми і стайню для жандармської команди і ескадрону, що приходив у караул.

В “Історичній та статистичній записці про військове місто Єлисаветград” (1848 р.) зазначалося, що будувалося приміщення для корпусного штабу, яке складалося з трьох основних триповерхових корпусів: перший – для приїзду імператора, його свити та квартирування начальників; другий –

для розміщення корпусного штабу, манежу госпіталю та присутніх місць: штабу другого резервного кавалерійського корпусу [11, с. 392].

За новим проектом район міста Пермське збільшувався додаванням нових кварталів. Ширина його обмежувалася зоною еспланади фортеці і р. Інгул. У кварталі, що з'єднав Пермське з головною вулицею, розміщувалося повітове казначейство. Нові квартали, прилеглі з обох боків до дороги з Миколаєва, з'єднувала з міським садом соснова алея. Територію району Биково розширювали два великі квартали.

План міста 1843 р., затверджений 10 квітня Військовим міністерством, цікавий тим, що вказував на будівництво манежу. Це показувало спішність виконання містобудівних завдань на випадок приїзду царя. “Побудувати дерев'яний, заглиблений у землю, тимчасовий манеж для верхових коней, що знаходяться там на випадок приїзду Государя Імператора. Зробити капітальні виправлення в будівлях міської лікарні (розташованої поряд з манежем). Побудувати дерев'яний міст через р. Інгул. Продовжити пристрій кам'яних бруківок головними вулицями міста” [5].

Упродовж 1840–50-х рр. місто облаштовували і забудовували. Про причини певних успіхів у цьому питанні міський голова О. Пашутін пише, що своїм благоустроєм Єлисаветград зобов'язаний корпусному командирі і начальнику військових поселень у новоросійському краю графу Д. Остен-Сакену, оскільки завдяки йому були побудовані деякі з кращих будівель і дорожніх споруд, як, наприклад, будівля міських службових місць, великий міст через річку Інгул [5].

Перехід Єлисаветграда з цивільного у військове відомство стався під час керівництва Херсонського цивільного губернатора, дійсного статського радника Могілевського, командира 3-го резервного кавалерійського корпусу і начальника військових поселень графа І. де Вітта і начальника штабу того ж поселення і корпусу генерал-майора П. Екельна [5, с. 23].

У 1861 р. Єлисаветград передано в цивільне відомство.

За імператорів Миколи I і Олександра II Єлисаветград був місцем постійних корпусних зборів, оскільки тут розташовувалася кавалерія, до якої приєднувалися іноді для Найвищих оглядів і сусідні корпуси кавалерії та піхоти. Збори військ зазвичай відбувалися в серпні й вересні, після збору урожаю. У 1842 (17–19 вересня), 1845, 1847, 1850, 1852 і 1859 рр. за присутності Височайших Осіб на Єлисаветградських полях маневрувало до 100 000 солдат. До переходу Єлисаветграда в управління військових поселень Височайші огляди в місці були ще в 1817, 1823 і 1827 рр., а після переходу з військового назад в цивільне відомство в 1861, 1863, 1867, 1870, 1874, 1888 рр. [5, с. 83–84].

Окрім того, як зазначав І. Оффенберг, Єлисаветград був містом недорогим для життя [4, с. 44]. Так, наприклад, у 1844 р. на ярмарку першосортне свіже м'ясо яловичини та свинини коштувало до 20 коп. за кілограм, хромові чоботи – 2–3 руб., у той час заробітна плата у викладачів земського училища та державних гімназій була 120–140 руб. на місяць.

Кожного року в місті проходило три великі кінні ярмарки [4; 6], на яких офіцери не тільки могли купити коней і зброю, а й випробувати їх у ділі.

Навчання у місті мало ще одну перевагу: юнкери не відривалися від умов військового життя і, перебуваючи в училищі, знаходилися під постійним наглядом керівництва і своїх полкових друзів, які, відвідуючи Єлисаветград, добре знали, що відбувається в училищі, хто і як вчиться [4, с. 44].

До *освітніх передумов* відносимо наявність діючого кавалерійського училища і, відповідно, підготовленого викладацького складу, утворення прогімназії, яка забезпечувала юнкерське кавалерійське училище вихованцями.

На час проведення військової реформи 60-х рр. XIX ст. в Єлисаветграді вже існувало кавалерійське офіцерське училище. У 1856 р. командиром окремого резервного корпусу призначено бойового генерала барона І. Оффенберга-2. Головну увагу він звернув на підготовку кваліфікованих у своїй справі керівників та офіцерів і підвищення рівня спеціальної кавалерійської освіти. З цією метою генерал розробив проект Єлисаветградської кавалерійської академії. Комісія, що розглядала поданий проект у вигляді досвіду терміном на чотири роки, вирішила створити у Єлисаветграді кавалерійське училище для офіцерів полків, які б знаходилися під керівництвом І. Оффенберга-2. Вперше положення про “Кавалерийское училище, учрежденное в городе Елисаветграде для офицеров войск, находящихся в ведении командира отельного резервного кавалерийского корпуса” було проголошено 28 травня 1858 р.

Відповідно до нього у 1859 р. було відкрите Єлисаветградське офіцерське кавалерійське училище з дворічним курсом навчання [12, с. 39–40], яке у подальшому не тільки залишило для Єлисаветградського юнкерського училища матеріальну базу, а й підготувало викладачів.

У 1861 р. в училищі 7 викладачів навчали 67 офіцерів. Для практичних занять використовувався плац, який після ліквідації військових поселень перейшов до інженерного відомства з бульваром і парком.

Училище очолив полковник Е. Гайлі. Як зазначає С. Шевченко, викладачі займалися просвітницькою і культурною роботою. При кавалерійському училищі діяла міська безкоштовна недільна школа (всього у місті їх було дві) [12, с. 39–40]. У зимовому училищному манежі влаштовувалися вистави театру.

Метою офіцерського кавалерійського училища відповідно до “Положення” визначалася спеціальна освіта кавалерійських офіцерів, які уже мали досвід служби і повинні були стати ескадронними командирами, по-друге, підготовка офіцерів-інструкторів для полків, освічених у кавалерійській справі. Відповідно до цієї мети вступати до училища дозволялося обер-офіцерам від корнетського до ротмістерського звання включно. Як експеримент планувалося утворити училище на чотири роки. Спочатку до нього приймали офіцерів 2, 4, 5 і 6 кавалерійських дивізій та восьми кадрових кірасирських полків (по-одному з кожного) – всього 32 офіцери. Однак з огляду на те, що бажаних навчатися виявилось 107 осіб, кількість

слухачів за клопотанням І. Оффенберга збільшилася до 64. Позаштатні слухачі мали такі ж права, як і штатні, за винятком фінансових [4, с. 48–49].

У 1860 р. надійшло розпорядження про направлення до училища офіцерів 1, 3, 7 армійських кавалерійських дивізій, з яких дві останні до складу корпусу не входили [4, с. 48–50].

Можна стверджувати, що навчальний план закладу складався відповідно до затвердженого 24 грудня 1848 р. Миколою I “Наставлення для образования воспитанников военно-учебных заведений”, яке регламентувало підготовку майбутніх офіцерів.

Згідно з “Наставлением” військово-навчальні заклади повинні були готувати чесного й освіченого члена сімейства і держави, офіцера, що свідомо виконував свої обов’язки. Вивчення предметів звільняло від схоластики, від утопічних гіпотез і додаткових предметів, що шкодили здібностям учнів і їхньому вихованню [9, с. 6–7].

Викладання військових дисциплін підпорядковувалося триєдиній меті:

1) сприяти міцному засвоєнню військових знань, необхідних при вступі на військову службу;

2) надати ґрунтовні знання тим, хто побажав закінчити свою освіту в вищих спеціальних закладах;

3) сформувати навички самонавчання, які б сприяли під час подальшої військової служби самостійно вивчати загальний напрям, дух і розвиток сучасного військового мистецтва, застерегти командира від помилкових ідей та теорій, з якими він буде ознайомлюватися під час читання військових творів [9, с. 43].

При цьому вказувалося, що викладання повинно носити практичний характер, виклад теорії, абстрактних понять бажано усунути, кожне правило необхідно застосовувати на практиці [9, с. 44].

Навчальний план кавалерійського офіцерського училища складався з таких предметів: військового статуту про кавалерійську службу, тактики (всіх родів зброї, включаючи кавалерію, але коротко), теорії “Малої війни” (у повному обсязі з ретельним ознайомленням офіцерів з топографічними картами), польової фортифікації і артилерії (оглядово), теорія верхової їзди та виїздки (у повному обсязі із засвоєнням уроків на практиці, уроки правильного загнутування, сідлання та вивчення кавалерійського коня), іпология і короткий огляд основ ветеринарного мистецтва (із детальним вивченням шкірних висипів і хвороб копит, правильної ковки при різних станах копита), вольтижування, фехтування, стрільби [4, с. 44].

У 1866 р. у зв’язку з відставкою генерала І. Оффенберга поступило розпорядження про об’єднання Єлисаветградського кавалерійського училища з навчальним кавалерійським ескадроном в один навчальний заклад, який назвали Навчальний кавалерійський ескадрон. Місце його розквартирування було призначено в Селіщінських казармах Новгородської губернії [4, с. 1–2].

Ще одним закладом, який допомагав розширити контингент вихованців, була Єлисаветградська військова прогімназія.

У липні 1868 р. імператор Олександр II схвалив проект перетворення більшості військово-початкових шкіл (Московської, Ярославської, Вольської, Київської, Оренбурзької, Омської, Іркутської) у військові прогімназії. У Києві засновано загальноосвітній навчальний заклад скороченого курсу для підготовки до вступу в юнкерське училище. Протягом чотирьох років учні вивчали російську мову, закон Божий, арифметику, креслення, малювання, історію і спеціальні дисципліни. Учителів для закладу готували в учительській семінарії при Московській військово-початковій школі.

З Києва до Єлисаветграда прогімназія переїхала в 1869 р. Вона була єдиною на українських землях Російської імперії. До прогімназії приймали дітей офіцерів, чиновників, дворян і почесних громадян.

До закладу могли вступити підлітки та юнаки у віці від 12 до 17 років. Зарахування на казенні вакансії в інтернат здійснювалося за старшинством розрядів. Насамперед, зараховували синів офіцерів (незалежно від наявності дворянства), потім – цивільних чиновників військового відомства, далі – спадкових і особистих дворян, які не служили в збройних силах [10, с. 339].

У середині кожного розряду абітурієнтів ранжували залежно від соціального статусу: першими зараховували повних сиріт, другими – напівсиріт, один з батьків яких загинув на війні або помер від поранень, отриманих під час військових дій, третіми – просто сиріт, четвертими – синів тих, хто мав каліцтва і отримував пенсію від Комітету поранених [10, с. 339].

Військовий міністр Д. Мілютін зазначав, що метою військових прогімназій була підготовка юнаків до курсу юнкерських училищ. Їх призначали для дітей батьків, які з бідності чи інших обставин не могли підготувати своїх дітей до навчання в юнкерських училищах [3]

Отже, такі заклади потрібні були як мінімум з двох причин, поперше, вони виконували добродійну функцію, дає змогу отримати освіту за казенний рахунок дітям нужденних дворян і офіцерів, по-друге, забезпечували юнкерські заклади гарантованим мінімумом абітурієнтів, оскільки випускники цивільних шкіл могли не обрати військову службу.

За свідченнями С. Шевченко, у 1881 р. у Єлисаветградській військовій прогімназії, як і в Петербурзькій та Омській, навчалось 200 учнів. Більше було тільки в Ярославському та Оренбурзькому закладах. У них навчалось 400 осіб. Всього у Російській імперії було 10 закладів такого типу із загальною кількістю учнів у 1871–1880 рр. – 6730, у 1881–1885 рр. – 2837, у 1886–1890 рр. – 1542.

З 1874 р. програми військових прогімназій стали більше орієнтуватися на майбутнє навчання випускників у юнкерських училищах. Із 96 тижневих годин на арифметику й алгебру відводили 22, російську мову – 19, Закон Божий – 10, географію – 9, геометрію – 8, історію, природознавство, чистописання і малювання – по 7 годин. Крім того, вихованців

навчали гімнастиці, з виправкою і маршируванням, танцям, співам. Іноземних мов на відміну від гімназій у військових прогімназіях не вивчали.

У структурі закладу діяладова церква Архангела Михаїла, яку облаштовано і освячено в 1870 р.

Після закінчення закладу відповідно до “Положення” 1869 р. найкращих учнів військових прогімназій переводили у військові гімназії до закінчення навчання, але лише у тому випадку, якщо вони мали право на це “за походженням”, тобто належали до дворянства [10, с. 340].

Хоча вихованці військових прогімназій за своїми правами прирівнювалися до добровольців другого розряду, але за своїм вихованням, суспільним положенням їхніх батьків (вони були переважно синами військових офіцерів і чиновників військового відомства) і врешті – через свій вік заслужували особливої уваги і піклування, тому кращих з них за успіхами у їхніх заняттях приймали до юнкерського училища без екзаменів. Всіх інших на однакових умовах з добровольцями другого розряду, тобто через рік служби і в унтер-офіцерському званні [2, с. 16]. У 1886 р. військова прогімназія припинила своє існування.

Висновки. Отже, утворенню в Єлисаветграді юнкерського кавалерійського училища в другій половині XIX ст., що дало поштовх для розвитку військової освіти в регіоні, сприяла сукупність різних соціальних, економічних та освітніх факторів.

Список використаної літератури

1. Август 1864 г. Положение о военных округах [Электронный ресурс] // Военно-окружная реформа. – Режим доступа: <http://www.reformshistory.ru/reformy/reformy-aleksandra-ii/voennaya-reforma/voenno-okruzhnaya-reforma>.
2. Бобровский П. О. Двадцатипятилетие юнкерских училищ / Павел Осипович Бобровский. – Санкт-Петербург : Типография Департамента Уделов, 1889. – 40 с.
3. Бобылёв Д. В. Подготовка казачьих офицерских кадров в России в системе военного образования во второй половине XIX века / Денис Владимирович Бобылёв. – Оренбург, 2010. – Режим доступа: http://istoriirossii.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=434.
4. Генерал от кавалерии барон Иван Петрович Оффенберг 2-й и наша армейская кавалерия под его начальством с 1856 по 1862 год. (Из воспоминаний отставного кавалериста). – Киев : Из-во Киев. тип. Окружного штаба, 1891. – 102 с.
5. Исторический очерк г. Елисаветграда / [сост. Н. А. Пашутин]. – Елисаветград : Лито-Типография Бр. Шполянских, 1897. – 311 с.
6. Матівос Ю. М. Кінні ярмарки Єлисаветграда / Ю. М. Матівос // Кіровоградська правда. – 2000. – С. 3.
7. Матівос Ю. М. Місто на сивому Інгулі: До 250-річчя від дня заснування: історико-публіцистичний нарис / Ю. М. Матівос. – Кіровоград : Діаграма, 2004. – 252 с.
8. Милютин Д. А. Воспоминания. 1860–1862 / Дмитрий Алексеевич Милютин. – Москва : Росийский архив, 1999. – 559 с.
9. Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений. – Санкт-Петербург, 1849. – 185 с.
10. Полное собрание законов Российской империи. – Санкт-Петербург, 1868. – Собр. 2. – Т. XLIV. – Отд. 1. – № 46986. – С. 338–345.

11. Соколов К. Историческая и статистическая записка о военном городе Елисаветграде / К. Соколов // Записки Одесского общества истории и древностей. – 1848. – Т. 2. – С. 384–401.

12. Шевченко С. І. Вершники на Інгулі / Сергій Іванович Шевченко. – Кіровоград : Авангард, 2013. – 332 с.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2015.

Перцов А. В. Предпосылки развития военного образования на Елисаветградщине во второй половине XIX века

В статье на основе анализа историко-педагогических источников выделены и охарактеризованы три группы предпосылок развития военного образования на Елисаветградщине во второй половине XIX в.: социальные, экономические и образовательные. Определены особенности проведения военной реформы и организация военно-окружной системы, дана расширенная характеристика имеющейся в Елисаветграде инфраструктуры, помещений для размещения и учебы юнкеров, действующих военных учебных заведений и подготовленного преподавательского состава. Проанализирована роль генерал-майора И. Оффенберга в подготовке и создании Елисаветградского юнкерского кавалерийского училища.

Ключевые слова: история военного образования, предпосылки развития военного образования, Елисаветград, военно-окружная система, военная реформа.

Pertsov O. Preconditions of the Military Education Development in the Elisavetgrad Region in the Second Half of the XIX Century

The article deals with the analysis of the preconditions of the development of military education in the Elisavetgrad region in the second half of the XIX century made on the basis of historico-pedagogical sources. There three distinguished three groups of such preconditions: social, economic and educational.

Among the social ones there was conducted a survey of the influence of the military reform and military regional system. The established military regions provided the opportunity in case of military action to conduct quick mobilization and economize funds and made the command over different combat arms easier. D. Milyutin suggested establishing military cadet schools in each of the newly formed regions. Remoteness of Elisavetgrad from capital cities which caused less revolutionary activity of its inhabitants also influenced the development of military education in the region.

The economic preconditions comprise the ready-made infrastructure, availability of buildings for cadets to live in and study, lower expenses for school maintenance in comparison with big cities.

The educational preconditions included the existence of working cavalry officer school in Elisavetgrad with two year course of studying and therefore there had already been well-prepared professional teaching staff. In 1869 there was established of the only in the Ukrainian lands of the Russian empire progymnasia in the town providing the cavalry military cadet school with students which also promoted military education in the region.

Key words: history of military education, preconditions of the military education development, Elisavetgrad, military-region system, military reform.

УДК 378.4 (430.21)“...18”

Р. І. ПРИБОРА

здобувач

Кіровоградський державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА БЕРЛІНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

У статті на основі аналізу історико-педагогічних джерел розглянуто організаційну структуру Берлінського університету у першій половині ХІХ ст., описано органи управління закладом, їхні функції та взаємовідносини між собою, розкрито особливості формування навчально-наукового персоналу університету, наведено класифікацію викладачів з оглядом їхніх посадових обов'язків та окладів.

Ключові слова: історія вищої освіти, німецька модель університету, Берлінський університет, освітній менеджмент, навчально-науковий персонал.

Розвиток держави та добробут її народу багато в чому залежать від кваліфікованих спеціалістів, які покликані їх забезпечувати. Підготовка таких спеціалістів залежить від наявності ефективної системи вищої освіти. В останні десятиліття у зв'язку з переходом до європейської моделі навчання та формуванням нових стандартів університетська освіта України зазнала значних змін. Процес модернізації вищої школи, спрямований на подальшу інтеграцію в єдиний європейський освітній простір і на підвищення рівня освіти, відбувається й нині.

Відповідно до результатів міжнародних досліджень за показниками поширення вищої освіти та її якості Україна входить до двадцятки передових країн світу. Незважаючи на значні успіхи в цій сфері, все більше науковців вказують на кризу українських університетів в питанні їхнього ефективного менеджменту та міжнародної активності. Акцентовано увагу на пошуку вдалих форм і методів організації діяльності вищих навчальних закладів. У цьому контексті особливо корисним є історичний досвід європейських країн, зокрема Німеччини як батьківщини сучасної університетської моделі та Берлінського університету, в якому ця модель була вперше реалізована на початку ХІХ ст.

Аналіз останніх досліджень і наукових публікацій з цієї тематики свідчать про її актуальність і значущість. Так, розгляду питань реформування системи вищої освіти України присвячено роботи українських учених В. Андрущенко, Г. Артемчука, В. Войтенка, М. Євтуха, В. Кременя, В. Лугового. Трансформаційні процеси в університетській освіті досліджували українські та іноземні дослідники Г. Ашин, Я. Пелікан, С. Пролеєв, а проблеми модернізації організаційної структури університету – Б. Агранович, В. Чудінов, А. Чучалін, В. Ямпольський. Вплив В. Гумбольдта на розвиток університетської системи, його теоретична спадщина та загальні положення німецької моделі університету аналізувалися закордонними науковцями Б. Вітроком, Ш. Розблатом, Д. Скоттом, М. Хофстеттером та ін.

Водночас відзначимо відсутність наукових досліджень, присвячених організаційній структурі Берлінського університету та взаємодії адміністративних органів закладу між собою.

Метою статті є аналіз особливостей організації адміністративно-управлінського апарату Берлінського університету у першій половині XIX ст.

Відповідно до Статуту Берлінського університету, прийнятого 31 жовтня 1816 р., керівництво закладу належало сенату і його голові – ректору. Ректор і сенат обиралися всіма ординарними професорами.

До складу сенату входили вибрані члени, ректор як голова, університетський суддя і декани. Як зазначав Ф. Паульсен, сенат був комітетом для загального управління університетом [5, с. 66]. Сенат повинен був слідкувати за правами і загальними справами університету, виконував дисциплінарну функцію, звітував перед Міністерством про справи університету і співпрацював з іншими організаціями відповідно до інтересів закладу. Відповідно до вищезазначеного діяльність сенату можна розподілити за трьома сферами:

- 1) ведення і вирішення всіх університетських справ;
- 2) налагодження відносин з іншими організаціями;
- 3) дисциплінарна влада над студентами з важливих проступків.

Ректор був першою посадовою особою, представляв університет у всіх зовнішніх відносинах. Він був зовнішнім символом корпоративної самостійності університету, наділявся виконавчою владою з усіх сенатських постанов, проводив іматрикуляцію студентів, слідкував за студентськими організаціями і зборами [3, с. 176; 5, с. 66]

Особисто від себе, в межах своїх повноважень, окрім надзвичайних випадків, ректор не міг робити ніяких розпоряджень.

При закладі діяв університетський суд. Від академічного суду у його віданні залишилася тільки дисциплінарна юрисдикція. До покарання належало: грошовий штраф до 20 марок, карцер до 14 днів, попередження про відрахування і відрахування з університету [5, с. 66]. Відповідно, однією з важливих посадових осіб при Берлінському університеті був університетський суддя, який мав широкі обов'язки і права. Він виступав юрисконсультом університету і в цій якості відповідав за відповідність за змістом і формою усіх сенатських постанов та рішень законам і конституції держави.

Суддя у всіх своїх справах, які він виконував відповідно до своїх повноважень, мав право давати доручення і вказівки секретарю та іншим нижчим посадовцям університету, а в межах слідства – нижчим поліцейським служителям.

Взагалі, усі стосунки ректора, сенату з місцевою поліцейською владою відбувалися через університетського суддю. Тому в усіх випадках, що стосувалися поліції (дозвіл на проведення студентами публічних процесій, публічних балів чи концертів) рішення спочатку приймав ректор та університетський суддя, а потім останній узгоджував це з начальником місцевої поліції [3, с. 179].

Особистий склад університету і факультетів утворювали викладачі, університетські вихованці і різні посадові особи з університетського управління, що не належали до викладацького складу.

Особистий склад факультетів відрізнявся і включав усіх записаних у ньому університетських викладачів і студентів. Лише ті, хто належав до складу факультету, користувалися правами і привілеями, яких інші не мали. Так, штатні викладачі мали такі привілеї: право брати участь у факультетських справах, винагороджуватися факультетами [4, с. 4].

Очоловав факультет декан, який керував усіма його справами й обирався з ординарних професорів [4, с. 67].

Факультетських викладачі поділяли на такі розряди: ординарні професори; почесні професори; екстраординарні професори; приват-доценти; лектори; вчителі мистецтв; сторонні викладачі (відомі вчені, які мали право викладати в університеті за своїм званням, але не належали юридично до складу університету, наприклад, члени Берлінської академії наук, та особи, що не отримали право стати професорами чи приват-доцентами, а також особи, що не мали права бути університетськими викладачами, але за поданням уряду стали членами факультету).

Як свідчить наведений перелік між професорами існувала своя градація:

- 1) ординарні професори – були носіями академічного самоврядування;
- 2) екстраординарні – не брали участі у справах університету і факультету.

Окрім того, зазначимо відмінність між штатними і особистими професорами, з яких перші були постійними університетськими посадовцями і заміщалися при звільненні професора з посади, а посади других закривалися зі звільненням з них осіб, які їх займали.

Також існувала різниця між екстраординарними професорами з окладом і без нього: приват-доцентам, які успішно читали лекції протягом тривалого часу, дарували на знак визнання титул екстраординарного професора без окладу, якщо тільки не було вільної вакансії із заробітною платою, причому такий професор вважався кандидатом на платну викладацьку посаду і пізніше йому обов'язково дарували професорське звання.

Почесні професори займали положення вище екстраординарних, але не несли ніякої відповідальності за викладацьку діяльність і не отримували заробітної плати і в цьому вони були схожі на приват-доцентів. Зазвичай, це були старі заслужені вчені, які хотіли залишатися при університеті, але не мати ніяких зобов'язань [5, с. 68].

На посаду професорів призначали за безпосереднім призначенням Міністерства і центрального уряду. Ординарних професорів призначав сам король, екстраординарних – Міністр. У Статуті Берлінського університету зазначалося, що “ординарні та екстраординарні професори запрошуються і призначаються на посаду Нами і Нашим Міністерством Внутрішніх справ” [7, с. 371]. У документі за факультетами залишалось право подавати на розгляд уряду кандидатів на посади, що відкривалися для ординарних про-

фесорів. На основі цього права факультету представляли зазвичай трьох кандидатів і уряд обирав одного з них. Так, під безпосереднім керівництвом уряду реалізувалася свобода вибору [3, с. 115].

Екстраординарних і почесних професорів, а також лекторів і вчителів призначали без будь-якої участі в цьому університету чи факультету. Хоча насправді уряд перед призначенням запитував думку сенату чи факультету про кандидатури. Однак, як зазначав один із ректорів університету Г. Гельмгольц, уряд рідко відхиляв кандидатів, запропонованих факультетами, оскільки мало хто з чиновників бажав брати на себе особисту відповідальність за протидію пропозиціям компетентних людей, тим більше, що необхідно було в такому разі запропонувати рівнозначну чи навіть кращу кандидатуру [1, с. 47].

Професорів, як і інших чиновників, призначали на посади на необмежений термін. Поки професор виконував свої обов'язки, він міг користуватися своїми правами. На відміну від інших посадовців посада професора не давала йому права на пенсію, замість пенсії практикувалося звільнення його від обов'язку читати лекції зі збереженням жалування.

Варто зазначити, що в університетах не було прийнято переводити професорів проти їхнього бажання з одного міста в інше, як це відбувалося в інших відомствах [4, с. 68].

Для того, щоб краще уявити статус професорів у країні, розглянемо доходи професорської посади. Вони склалися з двох джерел: професор отримував посадовий оклад від держави і гонорар за приватні лекції. За законом 1897 р. для ординарних професорів був установлений розмір окладу в 4800 марок у Берлінському університеті (для порівняння в інших університетах Німеччини – 4000 марок), для екстраординарних – 2400 марок (в інших університетах – 2000 марок). Заробітна плата збільшувалася кожні 4 роки на 400 марок протягом 6 термінів у Берлінському університеті (в інших університетах – лише 5 термінів). До цього варто було додати кошти, які видавалися для оплати квартири – від 540 до 900 марок.

Гонорари за лекції різнилися в залежності від спеціальності, кількості осіб, що навчалися на факультеті, кількості прочитаних лекцій і професіоналізму лектора [2, с. 56].

Отже, гонорар викладача міг бути від кількох сотень до кількох тисяч марок. Ф. Паульсен наводить таку статистику окладів ординарних професорів за 1894/1895 н. р. З ординарних професорів прусських університетів отримали за приватні лекції: 191 – до 1000 марок кожен; 87 – до 2000 марок; 74 – до 4000 марок; 59 – до 6000 марок; 14 – до 10000 марок; 15 – до 15000 марок; 7 – до 20000 марок, 4 – вище 20000 марок [4, с. 75–76].

Розглянемо, що входило в обов'язки професора. За твердженням професора Корнельського університету, який здобував вищу освіту в Пруссії, Дж. Харта для того, щоб визначити, хто такий німецький професор, легше сказати, ким він не був. “Професор – не учитель в англійському сенсі цього терміна. Він – спеціаліст. Він не відповідає за успіх своїх слу-

хачів, він відповідає лише за якість навчання, яке він забезпечує. Його обов'язки починаються і закінчуються в ньому. Ніхто не може стати професором у німецькому університеті, не маючи вагомих доказів, що він провів певне дослідження і отримав результати, варті того, щоб їх назвали новітніми й важливими. Іншими словами, щоб стати професором потрібно спочатку стати дослідником” [9, с. 264].

Професор кафедри, як і будь-який інший член суспільства, зобов'язаний був підкорятися чинним постановам і політичному порядку. Відповідно, професора, який, читаючи лекції закликає до непокори владі й законам, пропагує ненависть до соціальних станів та віросповідань, відразу звільнили б з університету без права поновлення.

Німецькі професори не були політичними особами й ніяким іншим чином не брали участі в політичному житті держави. Оскільки вони приймалися на роботу і звільнялися з неї урядом, отримували від нього заробітну плату і мали відповідні посадові обов'язки, коло їхньої діяльності на кафедрі обмежувалося науковою і навчальною діяльністю [2, с. 10–11].

При вступі на посаду професор брав на себе відповідальність викладати певні дисципліни; кількість годин на читання курсу, мета, завдання і його зміст, розподіл між лекційними і семінарськими заняттями, методи викладання, визначалася ним самостійно. Як зазначав Ф. Паульсен: “Содержание и метод университетского преподавания находится вне сферы усмотрения высшей администрации; в ином положении находится установление самого круга предметов преподавания” [5, с. 70]. Він був тільки зобов'язаний читати в семестр не менше однієї публічної і однієї приватної лекції. Діяльність професора ніхто не контролював: не проводили ревізії, не писали звіти, крім звітів по університету.

Від професора як від спеціаліста вимагалось, щоб він постійно удосконалював свої вміння. Як зазначав Дж. Харт, в університеті були кілька “старих консерваторів”, які заробили собі наукову репутацію 20–30 років тому. Однак їх було дуже мало, оскільки такі професори змушені були поступатися дорогою молодшим талановитим і амбітним приват-доцентам. Це служило потужним засобом стримування від зловживання задекларованою свободою викладання (*Lehrfreiheit*) [9, с. 271].

У Берлінському університеті викладали більшість професорів, які довели свою здатність розвивати науку. Ректор університету 1877/1878 н. р. Г. Гельмгольц стверджував, що це визнавалося безумовною кваліфікацією професора, що викликало захоплення у французів та англійців, які надавали перевагу так званому “педагогічному таланту”, тобто умінню викладати предмет у впорядкованій, чіткій і, по можливості, красномовній формі. В Німеччині до цього ставилися не лише байдуже, а й часто нехтували будь-якими ораторськими прикрасами під час лекцій [1, с. 44].

Дж. Харт зазначав, що німецький професор викладав тільки для тих, хто бажав і був здатний його слухати [9, с. 264]

Члени факультету піклувалися про забезпечення свого факультету кращим викладацьким складом, спроможним залучити до навчання на ньому якомога більшої кількості найбільш інтелігентних студентів. Крім того спільна робота з видатними колегами робила життя в університеті досить цікавим, повчальним і стимулюючим до роботи.

Подібна практика могла породжувати явище конкуренції між професорами. Однак, навіть якщо на кафедрі з'являлося два офіційно однакові професори, вони різняться науковими напрямками, і тому між ними виникав розподіл праці, коли кожен із них займався тим напрямом, у якому він був компетентнішим. Так, два видатні професори, доповнюючи один одного, створювали сильний центр тяжіння для зацікавлених студентів, тому жоден із них не втрачав слухачів [1, с. 48].

Отже, професори були не вчителями, а керівниками студентів. За такої їхньої функції важливо, щоб в університеті було кілька фахівців з однієї дисципліни, щоб студент мав можливість порівнювати їх, обирати між ними.

Стосунки між професорами і студентами в університеті були якщо не дружніми, то, принаймні, прихильними. Це вирізняло Берлінських професорів від їхніх колег з Англії, Франції та США, оскільки у їхні функції не входив контроль за дисципліною студентів [9, с. 273].

Поряд із професорами викладали приват-доценти. Ф. Паульсен окреслив посаду приват-доцента так: "... ученый, которому факультет предоставляет право преподавать без того, чтобы он входил в служебную учительскую корпорацию и брал на себя какую-либо обязанность по преподаванию" [4, с. 92].

Приват-доценти не вважалися на службі, не отримували заробітної плати від університету. Це були вчені, яким давалося право викладати в університеті на основі екзамену і які користувалися цим правом без будь-якого офіційного характеру [3, с. 119–120].

Роль приват-доцентів мала подвійний характер. Вони балансували між студентами і професорами. З одного боку, приват-доцент стимулював і спрямовував студентів, надаючи поради з приводу вибору лекцій, книг, плану навчання, підготовки до екзаменів. З іншого боку, він виступав конкурентом працюючим професорам, стимулюючи їх до постійного самовдосконалення і розвитку [9, с. 285–286].

Як викладач він був поставлений нарівні з професорами. Йому дозволялося використовувати університетські приміщення та інститути. Його лекції і практичні заняття були в розкладі. Якщо він засвідчував, що цей студент слухав курс його лекцій, то це вважалося достатнім доказом для зарахування такого курсу.

Як зазначав Г. Гельмгольц, зі зміною значення докторського звання і з посиленням спеціалізації кафедр від докторів, які хотіли отримати право викладання в університеті, вимагалися особливі докази їхніх глибших наукових знань зі спеціальності, вибраної ними для викладацької діяльності.

Відтак, права таких докторів нічим не відрізнялися від прав ординарних професорів. Фактично статус ординарних професорів був вигіднішим лише тим, що вони були вільніші у користуванні державними лабораторіями, кабінетами тощо, хоча з іншого боку, за законом, на них покладалися факультетські й державні экзамени [1, с. 46].

Високий рівень викладання дисциплін приват-доцентами забезпечували й значні обмеження, що існували для цього інституту. Вони полягали в тому, що:

1) підготовка приват-доцентів відрізнялася тим, що була не загальною, а спеціальною. Перш ніж отримати від факультету право на викладання (*venias docendi*), вони повинні були впродовж 2–3 років проводити наукове дослідження за певним напрямом, здобути докторський ступінь, склавши складний экзамен, що охоплював загальний матеріал з усієї галузі, і захистивши одну чи більше дисертацій з конкретних її питань, а потім ще кілька років продовжувати дослідження за темою своєї дисертації [9, с. 278]. Подібна практика була запроваджена з огляду на те, що вчені ступені втрачали своє значення і почали поступово перетворюватися на почесне звання, надавалися вони лише формально й не відповідали потребам і стану науки того часу. Отже, 12 червня 1834 р. Німецька державна рада прийняла постанову, що приват-доцентом університету може бути призначений лише той кандидат, який склав экзамен зі спеціальності практичного характеру;

2) статuti університетів вводили обмеження кількості приват-доцентів і часу, на який вони допускалися до викладання. Відповідно до прийнятих правил дозвіл на читання лекцій в університеті надавався терміном на 4 роки. Продовження цього терміну після його закінчення покладалося на розгляд факультету;

3) допуск до звання приват-доцента залежав не лише від факультету чи університету, а й від дозволу уряду. Наукове звання і педагогічні здібності самі по собі не давали претенденту право читати лекції в університеті;

4) приват-доцент міг бути позбавлений свого звання в адміністративному порядку. Тимчасове або остаточне позбавлення права викладати в університеті залежало не від університету чи факультету, а від міністерства;

5) ніхто не міг стати приват-доцентом у тому ж університеті, в якому навчався до закінчення дворічного терміну після закінчення закладу. Також звання надавалося не менше ніж через 2 роки після отримання наукового ступеня. Зазначимо, що англо-американська система підготовки педагогічних кадрів університетами для забезпечення власних потреб у Німеччині була практично невідомою. У Берліні, Лейпцизі і Хайдельберзі, як і в інших університетах, молодий приват-доцент не міг отримати звання професора, якщо він був студентом цього університету і здобував тут учене звання. Вважалося нормальним, що професори, доценти і навіть студенти постійно переїжджали з одного німецького університету в інший [9, с. 253–254; 8, с. 326];

6) для того, щоб отримати посаду, необхідно було прочитати дві пробні лекції – одну в присутності факультету, іншу – публічно перед студентами;

7) коло предметів, які міг читати приват-доцент обмежувалося. У Берлінському університеті він міг викладати тільки ті предмети, з яких склав екзамен [3, с. 121–123].

Протягом ХІХ ст. поступово роль приват-доцентів змінювалася. З розвитком системи екзаменів і навчальних інститутів викладацька діяльність доцентів почала втрачати своє значення. Поступово приват-доцентом вважався кандидат у професуру. Посада стала перехідною до оплачуваної професорської. Отже, приват-доценти підпорядковувалися факультетам, знаходилися за законом під їх наглядом і залежали від них повністю.

Висновки. На підставі вивчених першоджерел ми можемо прийти до висновку, що навіть за наявності зовнішніх форм колегіальності й переваги виборчого підґрунтя при заміщенні посад, самостійність університету значно обмежувалося міністерством. Від нього залежало визначення викладачів, загальних правил діяльності університету, вся господарча частина, допуск приват-доцентів до викладання. Міністерство навіть мало у складі університету свій орган – університетського суддю, який брав участь у всіх внутрішніх університетських справах, виключаючи власне наукові. Проте організаційна структура університету була інноваційною для того часу і досвід її організації, адаптований відповідно до вимог новітнього часу, може бути використаний для підвищення ефективності менеджменту у сфері вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Гельмгольц Г. Обь академической свобод въ германскихъ университетахъ / Герман Гельмгольц. – Санкт-Петербург : Типографія А. Пороховщикова, 1896. – 54 с.
2. Кавелин К. Д. Свобода преподаванія и ученія въ Германіи / Константин Дмитриевич Кавелин // Кавелин К. Д. Наука, философия и література. – Санкт-Петербург : Типографія М. М. Стасюлевича, 1899. – Т. 3. – С. 5–91.
3. Кавелин К. Д. Устройство и управление немецкихъ университетовъ / Константин Дмитриевич Кавелин // Кавелин К. Д. Наука, философия и література. – Санкт-Петербург : Типографія М. М. Стасюлевича, 1899. – Т. 3. – С. 92–212.
4. Куриловъ В. В. Столѣтній юбилей Берлинскаго университета 1810–1910 / В. В. Куриловъ. – Варшава : Типографія Варшавскаго учебнаго округа, 1911. – 29 с.
5. Паульсен Ф. Германскіе университеты / Фридрих Паульсен. – Санкт-Петербург : Образование, 1904. – 413 с.
6. Чумиков В. А. Современные немецкіе университеты / В. А. Чумиков. – Санкт-Петербург : Типографія В. С. Балашева и К^о, 1897. – 35 с.
7. Eckart R. Du M. Geschichte der deutschen Universitäten / R. Du M. Eckart. – Stuttgart : Georg Olms Verlag, 1929. – 473 s.
8. Flexner A. Universities: American, English, German / Abraham Flexner. – New York : Oxford University Press, 1930. – 381 p.
9. Hart J. M. German universities a narrative of personal experience, together with recent statistical information, practical suggestions, and a comparison of the German, English and American systems of higher education / J. M. Hart. – New York : G. P. Putnam's Sons, 1874. – 398 p.

10. Lenz M. Rede zur Jahrhundertfeier der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin: gehalten in der neuen Aula der Universität am 12. Oktober 1910 / Max von Lenz. – Halle a. d. S. : Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1910. – 32 s.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2015.

Прибора Р. И. Организационная структура Берлинского университета в первой половине XIX в.

В статье на основе анализа историко-педагогических источников рассматривается организационная структура Берлинского университета в первой половине XIX в., описываются имеющиеся органы управления заведением, их функции и взаимоотношения между собой, раскрываются особенности формирования учебно-научного персонала университета, классифицируется состав преподавателей с обзором их должностных обязанностей и окладов.

Ключевые слова: история высшего образования, немецкая модель университета, Берлинский университет, образовательный менеджмент, учебно-научный персонал.

Prybora R. Organisational Structure of the University of Berlin in the First Half of the XIX century

The article deals with the analysis of the organizational structure of the University of Berlin in the first half of the XIX century, namely its governing bodies, their functions and interrelations.

On the basis of original sources and historico-pedagogic works it has been determined that the main governing bodies of the university were its president and the senate. The president, elected from the ordinary professors and approved by the Ministry, represented the institution in the interuniversity relationships and executed the decisions of the senate. The senate held all the decision making and administering power and was composed of the president, faculty deans, university judge and elected representatives of the professor staff. These bodies were aided by the university judge who resolved disputes in the institution and was a legal consultant of the university in all corresponding matters.

There is given the classification of the teaching staff into ordinary and extraordinary professors and privatdocenten. Their duties, functions and rights are thoroughly analyzed and described and peculiarities of their work in comparison with those of France, the UK and the USA are revealed. We also provide the information about the salary the teaching staff could get according to their position and honours.

Special attention is paid to the procedure of habilitation and the requirements and order of granting the privatdicenten the right to conduct lectures. It has been found out that it was typical of the University of Berlin not to employ the privatdocenten who studied and obtained their first degree in this university. It is also clarified that the privatdocenten could conduct lectures only after they had taken special practical state exam and provided enough evidence of their relevant scientific research.

Key words: history of higher education, German university model, the University of Berlin, educational management, teaching staff.

УДК 37.018.32: 373.31

А. С. ТОЛКАЧОВА

кандидат педагогічних наук

Бердянський державний педагогічний університет

ПОГЛЯДИ В. СУХОМЛИНСЬКОГО НА РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОВІДНОГО ФАКТОРА РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті проаналізовано різні погляди В. Сухомлинського на роль спілкування як провідного фактора розвитку учнів початкових класів шкіл-інтернатів. Визначено, що він справедливо вважав, що гуманістичне спілкування сприяє розвитку почуттів унікальності й неповторності дитини та знаходження власного самотнього образу.

Ключові слова: спілкування, школа-інтернат, учні початкових класів, гуманістичне спілкування, важковиховувані діти.

Спілкування – це складний, багатоплановий процес “встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребою в спільній діяльності й уміщує обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера по спілкуванню. У найбільш загальному вигляді спілкування є формою життєдіяльності. Його соціальний сенс полягає в тому, що воно постає засобом передачі форм культури й суспільного досвіду” [1, с. 234].

Спілкування спрямоване на реалізацію відносин між людьми, метою яких є формування взаєморозуміння, вплив на знання, погляди, ставлення, почуття та інші прояви кожного з партнерів. Людина стає особистістю в результаті взаємодії та спілкування з іншими людьми, що відбувається впродовж усього життя.

Аналіз досліджень і публікацій І. Беха, Л. Канішевської, Д. Ізаренкова, В. Хайруліної показує, яке велике значення надавав всесвітньо відомий педагог спілкуванню дітей.

Мета статті – дослідити погляди В. Сухомлинського на роль спілкування як провідного фактора розвитку учнів початкових класів шкіл-інтернатів.

Пропрацювавши протягом 35 років учителем та директором Павлівської школи, В. Сухомлинський стикався з проблемами, які вимагали визначити шляхи становлення особистості молодшого школяра, зокрема учня зі складною долею, у процесі спілкування. У творчості видатного педагога знаходимо глибоке, всебічне висвітлення всіх складових появи важковиховуваних дітей. Він справедливо писав, що “озлоблені, запеклі, зухвалі, примхливі, неслухняні сидять вони, Петі-невдахи, за партою, чекають не дочекаються дзвінка, пускають по класу паперових журавликів, ріжуть ножом парту, вигвинчують лампочки” [6, с. 515–550]. На його думку, якщо дитина стала важкою, якщо все, що посилено іншим людям, їй непосильно, то це означає, що в дитинстві вона не отримувала для свого розвитку від

оточуючих людей того, що мала отримати. Тому Василь Олександрович вважав, що педагогам треба пам'ятати, що важку дитину, якою б занедбаною вона не була, треба поставити на дорогу громадського, трудового, духовного життя.

Важковиховувані діти становили основний контингент вихованців шкіл-інтернатів. Школа-інтернат (лат. *interium* – внутрішній) – навчально-виховний заклад (закритий, напівзакритий), у якому створені сприятливі умови для повноцінного проживання, різнобічного розвитку, навчання і виховання, лікування й оздоровлення, реабілітації, професійної орієнтації та підготовки дітей для самостійного життя.

Контингент інтернатних закладів становлять: діти-сироти; діти, відібрані у батьків за рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав або засуджені, перебувають під арештом у період слідства, визнані недієздатними, перебувають на тривалому лікуванні, а також батьків, місце перебування яких невідоме, чи які з інших причин не беруть участі в утриманні та вихованні своїх дітей; підкинуті та безпритульні діти, які перебували у притулках для неповнолітніх, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Отже, більшість вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів – це педагогічно занедбані діти, які до вступу до названого вище закладу виховувалися в неблагополучних сім'ях, перебували під негативним впливом вуличних компаній.

Як видатний педагог-гуманіст, В. Сухомлинський стверджував самоцінність дитячої особистості, необхідність зосередження педагогічного процесу на потребах розвитку інтелектуальних, духовних, трудових, естетичних, фізичних сил кожної дитини в активній діяльності, на індивідуальному, так і в колективі, спілкуванні дитини й дорослого.

Відомо, що сучасні дослідження свідчать про те, що понад 70% видів спілкування вчителів з учнями мають негативний характер: “не бігай”, “не скачи”, “не шуми”, “не повертайся”, “не дивись у вікно”, “запізнився”, “погано написав...”, “не виконав” – все це щодня у великому обсязі припадає на дитину, вбиваючи її сили, гідність, упевненість у собі, не дає “розпрямитись” її душі [9, с. 29].

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського знаходимо багато думок щодо ролі гуманістичного спілкування у формуванні особистості молодшого школяра. В одній із “Ста порад учителям” він писав, що “людина найкраще виховується тоді, коли вона виховує інших, турбується про іншу людину. Наш педагогічний колектив прагне того, щоб уже в роки отрочтва кожний вихованець виявляв сердечну турботу про маленьку дитину” [4, с. 719]. Обґрунтовуючи практичну необхідність гуманних взаємин між вихователем та дитиною, між дітьми й загалом усіма учасниками виховного процесу, В. Сухомлинський переконливо довів, що найцінніше у дитини – її індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, здібностей, потенційних можливостей. Підтримка і розвиток у дитини її індивідуальності є

умовою зростання не тільки кожної конкретної особистості, а й підґрунтям формування дійового, творчого дитячого колективу, оскільки саме через плекання розмаїття індивідуальностей пролягає шлях до справжнього об'єднання дитячих особистостей.

Вивчення досвіду гуманістичного спілкування учнів і учителів Пав-лиської школи свідчить про те, що воно було спрямоване на розвиток у кожного вихованця почуття власної гідності й честі. Важливим джерелом гуманістичного спілкування В. Сухомлинський уважав те, щоб кожен вихованець був би хоч до деякої міри вихователем свого молодшого товариша, бачив у ньому, мов у дзеркалі, свої духовні багатства. Педагог справедливо вважав, що найважче у вихованні умінь гуманістичного спілкування домогтись, щоб людина робила добро не тому, що за нього хвалять, а тому, щоб без добра вона не може жити. Гуманістичне спілкування, на думку педагога, це творення добра і веління власної совісті. А голос совісті, стверджував В. Сухомлинський, треба пробуджувати змалку. У спогадах В. Сухомлинського є цікавий епізод про спілкування учнів з покаліченим хлопчиком Колею. Це спілкування стало школою виховання доброти й чуйності. Педагог згадував, що тихими сонячними днями вони часто ходили в ліс. Він не нагадував учням про Колю, сподіваючись, що в колективі є чуйні, вразливі душі, і не помилився. Коли вже все приготували до походу, хтось говорить: “А як же Коля? Ми підемо, він сидітиме вдома, дивитиметься у вікно?” У кожному випадку дитячі серця стискав біль, кожен учень готовий був зробити все, щоб маленький друг мав якусь радість [8, с. 131]. Зворушливим є ще й такий епізод спілкування дітей з Колею. Одного разу, зібравшись у ліс, діти дізнались, що Коля хворий, його не можна було везти. Діти відчували, що як тільки вийдуть з хати, хлопчик розплачеться, тому кілька учнів не пішли в ліс, залишилися з Колею, повезли його в сад, принесли з кімнати маленький стілець, малювали, читали казку. Поступово ввійшло в звичку, як тільки в дітей була радість, вони згадували про Колю і робили так, щоб і йому було радісно – прикрашали новорічну ялинку, допомагали виконувати домашні завдання [8, с. 132].

Серед основних принципів, які пронизують педагогічну теорію і практику В. Сухомлинського, є принцип реалізації у вихованні особистості гуманістичної ідеї. Згідно з нею, найкращим, психологічно довершеним інструментом, який завжди спрацьовує, викликає відгук дитячої душі, бажання стати кращим – це звернення педагога до серця й розуму дитини, а не намагання повчати, вказувати їй, розпоряджатися нею. За такої умови відбувається не лише вплив учителя на вихованця, а й поєднання їхніх прагнень, зусиль у спільну дію, виникає об'єднуючий мотив, який забезпечує гуманне спілкування вихователя й дитини, їх суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Водночас видатний педагог стверджував, що спілкування вчителя та учнів має бути невичерпним джерелом тієї радості, яка назавжди залишить відбиток в емоційній пам'яті вчителя та учня, завдяки якій дні і години спілкування з учителем та дітьми згадують як щасливий час життя. Такими

годиниами гуманістичного становлення особистості було у Павлівській школі спілкування В. Сухомлинського з учнями за допомогою квітів. У взаєминах педагога-гуманіста з дітьми стало правилом вільно, сердечно, відверто висловлювати свої почуття: задоволення і незадоволення, подяку й образу, гнів і здивування. Щодня діти приносили з теплиці до класу квітку хризантеми. Якщо у взаєминах педагога з дітьми не було ні хмаринки, якщо діти вірили йому до кінця і готові були йти за ним, куди він скаже, на столі в маленькій вазі стояли рожеві, червоні квіти, які символізували радість колективу. Якщо діти приносили синю квітку – це означало тривогу, блакитну – смуток, а фіолетову – образу. Мовою квітів фіолетова хризантема символізувала слова учнів: “Учителю, Ви образили нас!”. Одного разу педагог побачив на своєму столі фіолетову хризантему. Він довго не міг збагнути, чим він наніс рану у серцях своїх учнів. Проаналізувавши ситуацію, він знайшов мотивацію такої поведінки вихованців. Діалог В. Сухомлинського з учнями, який розгорнувся з приводу розв’язання моральної задачі, яка виникла, неодмінно переріс у діалог школярів між собою, результатом якого є їх самовизначення у цій поведінковій ситуації. Природно, що запропоновані В. Сухомлинським поведінкові варіанти виходу з ситуації, що склалася, змусили вихованців зайняти позицію довіри та поваги до свого вчителя, тому на наступній перерві на вчительському столі з’явилася рожева квітка [3, с. 495].

Отже, досвід видатного педагога переконує, що духовний розвиток дитини, духовну спільність на ґрунті спілкування з квітами можна вважати великою психологічною знахідкою В. Сухомлинського. Мистецтво розвитку особистості, на думку вченого, полягає в тому, щоб молодшим школярам давати змогу активно виявити в житті, у стосунках з товаришами почуття краси і благородних прагнень, зокрема і за допомогою спілкування з квітами.

Педагог-гуманіст уважав важливим чинником становлення особистості дитини спілкування учнів та вчителя з природою. За В. Сухомлинським, світ природи – багатюще джерело емоцій, і саме завдяки безпосередній дії на відчуття природа впливає на розум, вона робить широким, ясным, світлим те віконце, крізь яке дитина дивиться на світ. Водночас він наголошував, що “пізнання краси ушляхетнює серце, дитина стає красивою” [7, с. 314]. Педагог неодноразово стверджував, що Людина стала Людиною тому, що побачила глибину блакитного неба, мерехтіння зірок, рожевий розлив вечірньої зорі, багровий захід перед вітряним днем, тріпотіння марева над горизонтом, безмежну далину степів, сині тіні в заметах березневого снігу, журавлиний ключ у небесній блакиті, відображення сонця в міриадах краплин ранкової роси, сірі нитки в похмурій осінній день, фіолетову хмаринку на бузковому куші, ніжну стеблинку і голубий дзвіночок проліска – побачила і, вражена, пішла по землі, створюючи нову красу. Тому метою екскурсій і походів дітей молодшого шкільного віку у Павлівській школі було не тільки пізнання причинно-наслідкових зв’язків явищ природи, а й бачення краси. В. Сухомлинський ходив із учнями в поле, у

ліс, на луки, на берег ставка або річки, в тіністі діброви, у сад – скрізь, де була краса, яку необхідно було відкривати перед дитиною. Характерним було те, що екскурсії в природу були в різні пори року; учні спостерігали, як народжується і розквітає краса, розкривали багатогранність красивого. Діти милувалися різноманітними явищами природи, пейзажами, вслуховувалися в музику навколишнього життя [8, с. 221].

Важливим у педагогічному доробку В. Сухомлинського є теза про те, що виховання любові до рідного слова починається зі спілкування дитини з природою. Під час екскурсій і прогулянок учитель відкривав перед учнями багатство почуттів, переживань і думок, що їх вклав народ у кожне слово і дбайливо передавав його з покоління в покоління. Коли діти милувалися ранковою зорею – вчитель з'ясовував їм суть емоційного забарвлення слів “зоря”, “зірниця”; милувалися мерехтінням зірок – говорили про аромат слова “мерехтіння”. Тихими літніми вечорами проводили серед природи бесіди, присвячені словам “смеркання”, “тиша”, “шурхіт”, “шепотіння трав”, “шелест листя”, “місячне сяйво”. Тут же, серед природи, діти читали безсмертні твори української і світової літератури про природу і людину. Учні слухали описи природи в поезії Т. Шевченка, Л. Українки, О. Олеса, М. Рильського, слухали казки Андерсена, Перро. Чарівна сила слова стала особливо відчутною для дітей серед чарівної природи. Якось улітку на березі Дніпра В. Сухомлинський прочитав дітям уривок із повісті М. Гоголя “Тарас Бульба” – опис краси українського степу [8, с. 228]. Чарівна сила слова письменника-класика у спілкуванні дітей із красою рідної природи сприяла кращому запам'ятовуванню цього уривку.

Заслуга В. Сухомлинського і в тому, що він створив систему засобів спілкування дитини з книгою, що забезпечувало оптимальний рівень духовного розвитку особистості молодшого школяра. Він добивався, щоб уже в 1 класі спілкування з книжкою було духовною потребою дитини, щоб воно не зводилося до вправ, які переслідують мету – виробити техніку сприйняття і вимови слова. Педагог уважав, що увійти до духовного світу учня може лише те, що відповідає рівню його розвитку – розумового, емоційного, естетичного – водночас сприяє його подальшому розвитку. Правильно вибрати, що читати, – виключно важливе завдання вихователя. Із першого дня роботи в школі предметом турботи В. Сухомлинського було те, щоб до дитячих рук не потрапила жодна погана книжка, щоб учні жили в світі цікавих творів, які увійшли до золотого фонду національної й загальнолюдської культури. Він вважав, що достатньо дитині прочитати небагато, але спілкування з цікавою книжкою залишить глибокий слід у її серці і в свідомості, і тоді вона буде поверталася до цієї книжки кілька разів, відкриваючи все нові й нові духовні багатства [5, с. 209].

У творах В. Сухомлинського знаходимо різноманітні форми спілкування учнів із книгою. Наприклад, окремі уроки педагог присвячував читанню улюблених оповідань та віршів, кращих зразків поетичних творів, що увійшли до світової скарбниці людської культури. У Павлівській школі

було обов'язковим вивчення учнями напам'ять багатьох невеликих ліричних віршів, у яких описується краса природи. Крім того, традиційними були уроки читання з продовженням. Наприклад, у “Куточку мрії” діти декілька тижнів читали “Пригоди Тома Соєра”, і середовище, що оточувало дітей, підсилювало враження від цієї книги. Ще однією формою спілкування дітей із книжкою були вечори й ранки виразного читання. Кожен, хто бажав брати участь у них, готувався прочитати свою улюблену розповідь або вірш. Двічі – в кінці першого півріччя і в кінці навчального року – В. Сухомлинський з дітьми відзначав свято рідного слова та свято книжки. Сказане свідчить про багатющий арсенал засобів у його педагогічній скарбниці, спрямованих на те, щоб спілкування з книгою ставало найважливішою духовною потребою дітей [5, с. 209].

Крім того, треба зазначити, що В. Сухомлинський неодноразово наголошував на необхідності інтелектуального спілкування вчителя як з окремими вихованцями, так і з дитячим колективом. На його думку, інтелект педагога й інтелект окремих учнів пов'язані “десятками ниточок”, які є живими доріжками від серця до серця. Тому інтелектуальне спілкування з дитячим колективом і особливо з окремими вихованцями, – таке ж джерело радості, як і натхнення праця. Він називав такі форми цього спілкування: насамперед пристрасна, хвилююча розмова про науку, про книгу, бесіда з групою або окремими школярами. Цікаво, що він визначав направленість інтелектуального спілкування як передачу “від серця до серця тих іскорок, із яких розгортається полум'я думки вихованця” [7, с. 318]. Наприклад, в оповіданні “Оце задача!” В. Сухомлинський дуже тактовно підводить дитину до думки про неможливість бути самотньою та причини її самотності. На його думку, людина стає одинокою серед людей тоді, коли вважає, що вона найрозумніша за всіх. Адже кожен, хто оцінює себе “найнай”..., врешті-решт стає одиноким [10]. Учителі початкових класів неодноразово наголошували, що діти після бесіди за текстом оповідання В. Сухомлинського усвідомлюють, що не можна зневажати людину, а необхідно ставитися до неї так, як би вони хотіли, щоб інші ставилися до них.

Переконливою думкою В. Сухомлинського є те, що гуманістичне спілкування можливе тоді, коли дитина сприймає насамперед добро і виховується добром, коли панує принцип оберігання дитячого серця від болю, від страждань (уникнення найменших необережних духовних доторкань, вольових засобів впливу), коли, як найвища демократична цінність, бережеться гордість, недоторканість особистої честі дитини, її власна думка, її погляд. Таке ставлення до дитини Василь Олександрович називає щастям педагога, що, на нашу думку, певною мірою досягається гуманістичним спілкуванням як фактором становлення особистості молодшого школяра. Водночас треба сказати, що особливого значення гуманістичному спілкуванню він надавав розвитку особистості дитини, яка у своєму серці мала “відкриту рану”. Тому в контексті розв'язання проблеми гуманістич-

ного спілкування учнів початкових класів школи-інтернату педагоги все частіше звертаються до порад В. Сухомлинського та досвіду гуманістичного простору Павлівської школи з метою пізнання шляхів “народження доброти” в серці кожного школяра зі складною долею.

Висновки. Аналіз виховної практики Бердянської школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, (Запорізька область) свідчить про те, що вихователі цього закладу завжди пам’ятають слова В. Сухомлинського про доброту у ставленні до кожного вихованця, а саме: “Яким би запущеним, безнадійним не був вихованець через обставини, що склалися в сім’ї, скільки б образи не приніс він у своєму серці до вас у школу, в його серці є щось добре, і справжній вихователь завжди звертається до доброго, до людського” [6, с. 515]. В. Сухомлинський зазначав, що, як особистість, педагог має стати у центрі виховного процесу, який за своєю психологічною сутністю є організацією гуманістичного спілкування між ним і дитиною. Він справедливо вважав, що гуманістичне спілкування сприяє розвитку почуттів унікальності й неповторності дитини та знаходження власного самобутнього образу. Вихователі Бердянської школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, як і інших подібних закладів, цілком поділяють думки великого педагога про те, що одним із важливих правил гуманістичного спілкування є пробудження “в юному серці бажання стати кращим”, і що “добро, яке ми утверджуємо в юному серці у школі, мусить бути непримиренним і нетерпимим до зла” [6, с. 515–550].

Пропонована стаття не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. У подальшому планується дослідити погляди В. Сухомлинського на роль спілкування як провідного фактора розвитку підлітків шкіл-інтернатів.

Список використаної літератури

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 782 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1980. – Т. 5. – С. 308–326.
3. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1979. – Т. 1. – С. 221–419.
4. Сухомлинський В. О. Методика виховного процесу. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1979. – Т. 1 – С. 495–497.
5. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1966. – С. 130–221.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1980. – Т. 4. – С. 515–550.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1980. – Т. 3. – 301 с.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1979. – Т. 2. – С. 719–730.
9. Сущенко А. Гуманізація навчальних взаємин у всіх ланках шкільної життєдіяльності / А. Сущенко // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С. 29–30.
10. Хайруліна В. М. Дивоцвіт дитинства. Хрестоматія з етики для учнів початкової школи / В. М. Хайруліна. – Київ : Плеяди, 2005. – С. 192.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2015.

Толкачева А. С. Взгляды В. Сухомлинского на роль общения как ведущего фактора развития учеников начальных классов школ-интернатов

В статье анализируются разные взгляды В. Сухомлинского на роль общения как ведущего фактора развития учеников начальных классов школ-интернатов. Определяются, что он справедливо считал, что гуманистическое общение содействует развитию чувств уникальности и неповторимости ребенка, нахождения собственного самобытного образа.

Ключевые слова: *общение, школа-интернат, ученики начальных классов, гуманистическое общение, трудновоспитуемые дети.*

Tolkacheva A. Views of V. Sukhomlynsky on the Role of Communication as a Leading Factor in the Development of Primary School Pupils Boarding

Communication – is a complex, multifaceted process “the establishment and development of contacts between people, generated the need for joint activities and contains exchange information, develop a common strategy for interaction, perception and understanding of the communication partner. In the most general form of communication is a form of life. Its social meaning is that it presents a means of conveying culture and forms of social experience”.

Analysis of research and publications J. Bech, L. Kanishevskaya, L. Izarenkov, V. Hayrulina shows what great importance to communication world-renowned educator of children.

After working for 35 years as a teacher and director of Pavlyska school, V. Sukhomlynsky encountered problems that required to identify ways of personality younger pupils, including the pupil with a complex fate, in the communication process. In his view, if the child was difficult, if everything feasibly others, it prohibitively, it means that as a child she did not receive for their development from people around that was to receive. Therefore V. Sukhomlynsky believed that teachers should remember that severe child neglected whatever it is, should be put in the way of social, labor, spiritual life.

Intractable children were the bulk of boarding schools, most of which – is educationally neglected children to join the above-mentioned institutions were brought up in dysfunctional families, were under the influence of outdoor companies that are adversely affected.

Analysis of educational practices Berdyansk boarding school for orphans and children left without parental care (Zaporizhia region) shows that teachers of this institution always remember the words of V. Sukhomlynsky kindness in relation to each pupil, namely: “Whatever running, hopeless pupil was due to the circumstances of the family, no matter how many images brought it in his heart to you in school, in his heart there is something good and true educator is always drawn to the good, to the humane”.

Key words: *communication, boarding school, primary school students, humanistic communication, intractable children.*

УДК 37.015.3: 159.964.2 (45)

Н. В. ФАНЕНШТЕЛЬ

викладач

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОБОРУ ЗМІСТУ ТА МЕТОДІВ
НАВЧАННЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІЙ СПАДЩИНІ СТЕПАНА БАЛЕЯ**

У статті висвітлено погляди С. Балея щодо психологічних основ укладання шкільної програми та добору загальних методів навчання. Показано, що в науковому доробку вченого дидактичний принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей конкретизований у психологічних вимогах до змісту і методів навчання. Доведено, що С. Балея є прихильником психологізації педагогіки як засобу пристосування методів педагогічного впливу на дитину до самої дитини.

Ключові слова: суспільна корисність, формальний розвиток, інтегроване навчання, активні методи навчання.

Однією із функцій педагогіки як науки є теоретичне обґрунтування змісту, принципів, методів і форм навчання. За нинішніх умов гуманізації усіх сфер людського життя, в тому числі навчання і виховання, актуальним є пошук шляхів “олюднення” педагогіки, тобто пристосування змісту і методів навчання до потреб учня. Чи не найважливішим інструментом втілення цієї тенденції у життя є наука “психологія”. Адже вона збагатила і продовжує поповнювати педагогічну теорію знаннями про фази розвитку дитини, особливості розвитку її інтересів і мислительних процесів. Окрім відмінностей, пов’язаних з віком дитини, психологія досліджує індивідуальні відмінності психіки дітей. Їх врахування у процесі навчання і виховання є одним із педагогічних принципів.

Наукове підґрунтя для здійснення навчально-виховного процесу, провідну роль у якому відводено всебічному вивченню психічної діяльності дитини, створювалося наприкінці XIX – початку XX ст. Перехід від стихійно-емпіричного спостереження за поступовими віковими змінами дитини до спеціально організованих методів дослідження в зарубіжній педагогіці пов’язаний з іменами А. Біне, В. Лая, Е. Меймана, Е. Торндайка, С. Холла [1, с. 37]. Своєрідним синтезом європейських і американських досліджень психологічних основ педагогічної теорії та практики є творчий доробок українсько-польського вченого С. Балея, який ще недостатньо вивчений на його батьківщині. У контексті пошуку теоретико-методологічних засад реформування освіти України звернення до наукової спадщини С. Балея набуває особливої актуальності.

Відкриття С. Балея українській науці пов’язане з іменем М. Верникова, котрий цілісно й різнобічно дослідив наукову спадщину вченого. Наступне системне дослідження поглядів С. Балея через призму філософії освіти здійснено О. Гончаренко, яка визначила світоглядно-методологічні засади філософсько-педагогічної концепції науковця. Також об’єктом до-

слідження українських науковців є суспільна психологія С. Балея (В. Малецький), методологічні засади психоаналізу С. Балея (Є. Гапоненко), внесок С. Балея в запровадження психоаналітичного дискурсу в українську літературну критику (Н. Зборовська, С. Павличко), феномен дитинства в працях С. Балея (О. Квас), психологія формування і розвитку особистості (А. Ятищук), персонологія С. Балея (М. Подоляк), ідея природовідповідності у педагогічній спадщині С. Балея (Г. Васянович, С. Вдович, О. Лучко) [2, с. 244–245].

Подальшого системного вивчення потребують дослідження С. Балея психологічних закономірностей виховання і навчання, зокрема об'єктивної закономірності, яка зобов'язує визначати зміст і методи навчання з огляду на вікові та індивідуальні особливості учнів.

Мета статті полягає у висвітленні психологічного обґрунтування С. Балеєм деяких вимог до добору змісту та методів навчання.

На практичне значення психологічних знань С. Балея вказує у своїй пізній праці “Психологічна проблематика віку дозрівання” (1950 р.): “Психологія має бути тісно пов'язана із життям і слугувати йому. Вона повинна брати активну участь у формуванні нової людини і мусить тій новій людині полегшити працю... Психіку молодої людини треба пізнати, не обмежуючись лише тільки самими знаннями про неї. Пізнати молодь потрібно з тією метою, щоб ефективно їй допомагати. Школа і молодіжні організації мають бути зоною діяльності психолога, у якій теоретичні і практичні аспекти нероздільно переплітаються між собою. Психолог повинен, досліджуючи, допомагати і, допомагаючи, досліджувати” [5, с. 26].

Зокрема, не може обійтися без допомоги психології створення засадничих ліній програми шкільного навчання. Шкільна програма, зокрема її зміст і методи навчання, повинні, за словами С. Балея, пройти через так званий психологічний фільтр [4, с. 299]. Традиційно роль психології у складанні програми шкільного навчання носить характер швидше негативний, обмежувальний, або формальний. Тобто, психолог на підставі своїх знань про розвиток психіки дитини може, наприклад, вказувати педагогу на те, що певний матеріал, котрий учитель хотів би включити до програми, не відповідає психічним можливостям або інтересам цього віку. Або може висловити думку, що певний метод, запропонований у програмі, посиляється на такі психічні функції, котрі в цьому віці є ще незрілими.

Дещо ширше завдання психології у створенні шкільної програми розглядає С. Балея. На думку вченого, воно полягає не лише у селекції і хронологізації навчального матеріалу, а, насамперед, у вказуванні на певні психічні функції, інтереси, здібності, які, проникаючи у психіку молодої людини, вимагають розвитку або стримування. Відповідно, навчальна програма має бути спроектована таким чином, щоб психічні потреби дитини були враховані належною мірою і у правильний момент. В ідеальних умовах укладання шкільної програми відповідно до психологічних вимог необхідно проводити у два етапи. Перший етап, який С. Балея називає пси-

хологічною побудовою програми, передбачає орієнтування щодо тих психічних тенденцій, котрі в окремих фазах розвитку виходять на перший план, і котрими виховання має опікуватись, задовольняти їх, розвивати чи модифікувати. Другим етапом є контроль окремих елементів програми з точки зору їх пристосування до рівня розвитку інтересів і здібностей [4, с. 300].

Розмірковування вченого щодо психологічних засад добору змісту навчання й виховання конкретизовано у вимогах до змісту навчальної програми. Зокрема, С. Балей знаходить психологічне підґрунтя таким вимогам, як-от: суспільна корисність; формальний розвиток; врахування ступеню складності, інтересів і відповідного моменту розвитку.

Вимога суспільної корисності у доборі змісту шкільної програми полягає в озброєнні учня такими знаннями, уміннями і навичками, котрі потрібні йому як майбутньому члену суспільства. Хоча цю вимогу важко назвати психологічною, С. Балей наводить приклади спроб побудови її конкретних наукових основ іншими вченими. Так, Г. Вілсон, проводячи опитування серед представників різних професій щодо видів і рівнів математичних дій, необхідних їм для виконання професійної діяльності, шукав підстави для раціонального укладання програми арифметики у школі. Як показали результати дослідження, у школі діти часто витрачають енергію на навчання математичним діям і розв'язання завдань, котрі пізніше у житті не знаходять жодного застосування. Аналогічно, Л. Айрес вивчив дві тисячі листів, написаних дорослими людьми різних професій, намагаючись віднайти раціональні підстави укладання програми з орфографії, яка, на думку вченого, повинна включати тільки найбільш уживані в писемному мовленні слова [4, с. 302].

Окрім вимоги суспільної корисності, науковці зазвичай обговорюють вимогу формального розвитку. Відповідно до цієї засади, метою принаймні певної частини змісту програми повинно бути не отримання учнями конкретних знань, а розвиток їх розумових здібностей, а також інших важливих психічних функцій загалом.

Однак, як зауважує С. Балей, посилаючись на результати експериментальних досліджень, жодна навчальна дисципліна не може претендувати на розвиток інтелекту, пам'яті, уваги, уяви тощо загалом. Відтак, у доборі того чи іншого навчального матеріалу, вчитель, насамперед, повинен керуватися важливістю його змісту, який учні повинні засвоїти. Тим часом, розвиток різних психічних диспозицій має відбуватися у міру того, яку участь у засвоєнні навчального матеріалу вони беруть [4, с. 303].

Як було раніше зазначено, роль психології в укладанні програми полягає в упорядкуванні окремих частин навчального матеріалу на різні рівні складності залежно від віку дітей. Тобто, врахування рівня розумового розвитку учня при визначенні певних одиниць програми для конкретного віку полягає у відшуканні моменту, у якому складність в опанування цієї одиниці не є для нього надто великою. Проте, на думку С. Балає, таке врахування може мати й дещо інший зміст. Зокрема, можна розмірковувати не

лише про те, що учень може опанувати у певному віці, а й про те, що лежить на лінії його розумового розвитку. Прикладом втілення цієї думки є дослідження В. Джонса, які стосувалися матеріалу з орфографії, який учні повинні були опанувати протягом усього навчання у школі. Зокрема, він збирав вирази, котрі діти фактично використовували у мовленні на різних вікових стадіях, вважаючи, що учні повинні вивчати правопис тих слів, котрі найчастіше вживають на письмі у цьому віці [4, с. 304].

Ще одним виявом намагань пристосування до психіки дитини змісту шкільної програми є врахування інтересів учнів. Мова йде про те, щоб учень не лише був здатний до сприймання навчального матеріалу, а й робив це охоче. Відтак постає необхідність вивчення інтересів дітей різного віку.

Окрім зазначених вимог, важливою з психологічної позиції є проблема інтеграції змісту навчання через програму. Спершу постає питання, чи така інтеграція потрібна і яким чином може бути забезпечена. Вимогу, аби, принаймні на початкових щаблях навчання, наука не розпадалася на окремі предмети, вчені пояснюють можливістю викликати інтерес учнів до вивчення певного питання за умови, якщо його розглядати з різних боків і у різних площинах. Окреслену вимогу формулювали у вигляді різних гасел і термінів, як-от: “синтетична наука”, “центр інтересів”, “метод комплексів”, “концентрація у навчанні” [4, с. 310].

Психологічне пояснення засади інтеграції змісту навчання і виховання, на думку С. Балея, є частково тим самим, що й при обґрунтуванні активної участі учня у процесі засвоєння знань. Зокрема, інтегроване навчання певною мірою сприяє і навіть є умовою активізації пізнавальної діяльності дитини. Дійсно, той, хто глибоко зацікавлений певним предметом, неохоче відволікається від нього, а намагається вивчити його повністю. Таким чином, якби учень вивчав ряд окремих фрагментів, внутрішньо не пов'язаних між собою, його увага та інтерес до змісту матеріалу не мали б стійкості. Тим часом, іншою видається справа, коли окремі елементи шкільної праці є розширенням і поглибленням одного й того ж питання. Засада інтеграції навчального матеріалу перебуває у тісному взаємозв'язку із питанням інтересу. Інтерес, вироблений у певному напрямі, неохоче цей напрям змінює для переходу на інший об'єкт. Натомість, інтерес з одного питання легко переміщується на інше, якщо вони видаються йому тісно пов'язаними.

За словами С. Балея, це є головним моментом психологічної природи, котрий можна окреслити як мотив створення центрів інтересів. З педагогічної позиції, недотримання вищезазначеної вимоги призводить до створення в розумі дитини ряду зачинених “ящиків”, між якими немає сполучення. Засвоєний у такий спосіб матеріал стає нерухомим і мертвим. Учень звикає тлумачити різні предмети як окремі сфери життя, між якими відсутні жодні зв'язки.

Безперечно, потреба цілісного розуміння навчання пов'язана із тенденцією до структурального пояснення психіки, до визначення особистості як “багатоедності”. Оскільки психіка є певною єдністю, у якій усе

пов'язане і взаємопроникає, то все, що сприймається нею, повинно мати подібну структуру [3, с. 5].

Отже, зазначену вище вимогу можна вважати слушною з психологічного погляду. Проте С. Балей звертає увагу на межу тієї слухності. Із того, що роздробленість інтересів суперечить людській психіці, не витікає те, що в певній галузі можна плідно й інтенсивно займатися лише однією справою. Засада зміни, яка виявляється у тимчасових зв'язках, що переміщуються у свідомості з одного предмета на інший, є властивою також і для сфери уваги та інтересів. Зокрема, це явище можна спостерігати у дитини, котра виявляє тенденцію до формування стійкого інтересу в одному напрямі. Однак, водночас цей інтерес вона досить легко переключає з одного предмета на інший. Засада інтеграції, дотримана у формі крайнощів, відтак, може постати у колізії з потребою дитини у зміні себе. Тому, на думку вченого, з психологічних міркувань, не є бажаним ані розбиття програми на окремі фрагменти, ані також об'єднання усього матеріалу в один універсальний предмет. Доцільним є пошук оптимальної пропорції між інтеграцією і фрагментаризацією, котра змінюється залежно від віку дитини [4, с. 311]. Очевидно, формування у молодших школярів таких важливих навчальних умінь, як читання, письмо, рахунок вимагає попереднього засвоєння. Тому на терені початкової школи можливим є швидше застосування елементів інтеграції в межах одного предмета, ніж створення інтегрованих курсів. Такими елементами й передумовами інтегрованого навчання, проте ще не самою інтеграцією є внутрішні й міжпредметні зв'язки,

У тісному зв'язку із постулатом врахування інтересів учнів при укладанні змісту програми перебуває вимога пристосування загальних методів навчання до особливостей психіки дитини. Головним аспектом, котрий, на думку С. Балає, вартий обговорення, є участь учня у засвоєнні знань, набутті умінь і навичок. Така участь може бути активною або пасивною. Сучасна дидактика наголошує на важливості використання активних методів навчання. Водночас, пасивне засвоєння знань вважається менш ефективним. Глумачення принципу активності навчання сьогодні мало чим відрізняється від варіанта, запропонованого радянською педагогікою та психологією, який має дещо поверховий характер. Останні тісно пов'язували всі психічні процеси з діяльністю, свідомість загалом вважали певним складником діяльності, а навчання – працею. Відтак, досягнення конкретного результату в навчанні вимагало активної участі в ньому.

Натомість, західна психолого-педагогічна наука намагалася відшукати значно глибше психологічне обґрунтування переваг активних методів навчання. Наукові погляди С. Балає та інших польських психологів щодо цієї проблеми формувались під впливом відомих учених, як-от: Ж. Декролі, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, К. Стевенсон, Ад. Ферієр та ін. Серед психологічних аргументів на користь активних методів навчання С. Балає виокремив такі:

1. Пізнання, мислення і діяльність дитини перебувають у природному взаємозв'язку. Отож, обмеження діяльності дитини лише тільки до певної сфери видається з погляду її психіки чимось штучним.

2. Дитина цікавиться лише тим, у чому може брати участь повністю. Саме тільки слухання чи мислення, котре не переходить безпосередньо в дії, виконання, не здатне глибоко зацікавити учня.

3. Дитину насамперед цікавить те, що вона може робити сама. Отже, обмеження активності учня гальмує розвиток його творчих здібностей.

4. Активне здобування знань, вироблення умінь і навичок відбувається швидше і має стійкіші результати, ніж пасивне сприймання навчального матеріалу. Це твердження частково опирається на результати досліджень А. Гейтса та Д. Тейлора щодо навчання письма. Одна із груп, яка взяла участь у дослідженні, навчалась письма шляхом написання літер через кальку. Інша ж – писала літери за зразком, не вдаючись до кальки. Як виявилось, пасивне прописування зразків через кальку, дало значно гірші результати, ніж написання літер, яке вимагало значно вищої активності.

Таким чином, дотримання психологічних вимог до добору змісту і методів навчання забезпечує реалізацію дидактичного принципу врахування вікових та індивідуальних психічних особливостей дитини, її потреб та інтересів, що, в свою чергу, сприяє міцності та систематичності засвоєння знань.

Список використаної літератури

1. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. С. Бондар, Н. Б. Антоненць, Т. В. Філімонова, М. Я. Антоненць, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 620 с.

2. Фаненштель Н. В. Психолого-педагогічна спадщина Степана Балея у світовому та вітчизняному науковому дискурсі / Н. В. Фаненштель // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 18. – С. 242–248.

3. Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – 36 s.

4. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – wyd. 3 e. – Warszawa : PWN, 1958. – 415 s.

5. Baley S. Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania / Stefan Baley // Myśl Współczesna. – 1950. – № 7 (50). – S. 25–43.

Стаття надійшла до редакції 31.08.2015.

Фаненштель Н. В., Психологические аспекты отбора содержания и методов обучения в интеллектуальном наследии Степана Балея

В статье освещаются взгляды С. Балея на психологические основы укладки школьной программы и отбора общих методов обучения. Показано, что в научном наследии ученого дидактический принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся конкретизируется в психологических требованиях к содержанию и методам обучения. Доказано, что С. Балея является сторонником психологизации педагогики как средства приспособления методов педагогического влияния на ребенка к самому ребенку.

Ключевые слова: общественная полезность, формальное развитие, интегрированное обучение, активные методы обучения.

Fanenshtel N. Psychological aspects of Teaching Content and Methods Selection in Stefan Baley's Intellectual Heritage

Stefan Baley's views on the psychological basis of school program building and general methods selection are described in the article. It is shown that in scientist's intellectual heritage the didactic principle of age and individual characteristics consideration is specified in psychological requirements to teaching content and methods. S. Baley emphasizes the role of psychology in school program building. However, the task of psychology in this case is not only the selection and chronological ordering of teaching material. First of all, psychology should point to certain mental features, interests, ability, which should be developed or inhibited at this stage. In particular, S. Baley finds the basis for such requirements to school program as: social utility; formal development; the degree of difficulty consideration, the interests and the appropriate point in development. Besides these requirements, S. Baley raises an important, from psychological point of view, question of teaching content integration through the school program. The scientist is strongly believed that neither splitting the program into separate fragments no integrating all the material into one universal subject is advisable. In addition, he recommends searching of the optimum proportion between integration and fragmentation, which depends on children's age.

The main criterion of teaching methods selection, according to S. Baley is the participation of the student in learning and skills training. Scientist's psychological arguments for the active teaching methods are based on experimental researches of A. Ferriere, J. Decroly, J. Dewey, J.A. Stevenson, G. Kerschensteiner and other. Thus, it is proven that S. Baley belongs to supporters of pedagogy psychologization as a means of the teaching methods adaptation to the child.

Key words: *social utility, formal development, integrated teaching, active learning methods.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

Т. М. БАБКО

доцент

О. О. СОБАКАР

старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”

Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості активізації професійного саморозвитку вчителів інформатики, науково-методичного супроводу цього процесу в умовах післядипломної педагогічної освіти в міжкурсовий період.

Ключові слова: саморозвиток, компетентність, інформатика, вчитель, професійна майстерність, педагогічний досвід.

Одним із провідних напрямів психолого-педагогічних досліджень завжди було й залишається питання професійного саморозвитку особистості. Його актуальність обумовлюється, насамперед, прагненням підвищити ефективність праці людини-професіонала.

Враховуючи особливості систематичних соціально-економічних змін, загострення конкуренції на сучасному ринку праці, нестабільність державної освітньої політики сучасний педагог повинен розвивати в собі потребу в цілеспрямованому й систематичному самовдосконаленні професійної компетентності, здатність до реалізації власного творчого потенціалу та вміння швидкого й гнучкого корегування власної професійної діяльності відповідно до сучасних суспільних вимог та запитів.

Таким чином, активізація професійного саморозвитку й зростання педагогічних кадрів, підвищення їх творчої активності є провідним завданням методичних служб на шкільному та районному (місцевому) рівнях, а також головною метою закладів післядипломної педагогічної освіти.

Проблема саморозвитку стала предметом наукових пошуків багатьох вчених. Особливості професійного саморозвитку вчителя досліджуються в сучасній психолого-педагогічній науці (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Рибалко та ін.) [1–7].

Однак внаслідок вивчення наукових праць можна констатувати, що в сучасній науковій літературі дуже слабо представлено результати дослі-

джень, що розкривають особливості активізації процесу професійного саморозвитку педагогів в умовах післядипломної освіти.

Мета статті полягає у розкритті специфіки науково-методичного супроводу процесу професійного саморозвитку вчителів, що здійснюється під керівництвом науково-педагогічних працівників Запорізького інституту післядипломної педагогічної освіти в міжкурсовий період.

Згідно з висновками К. Абульханової-Славської, якісним показником процесу становлення суб'єктності людини є її цілеспрямований саморозвиток [1]. Отже, саморозвиток педагога – це показник суб'єктності вчителя на всіх етапах його безперервної педагогічної освіти. Це ж підтверджує й Б. Фішман: “Саморозвиток вчителя у професійній діяльності є сутнісним соціокультурним проявом процесів самоорганізації особистості, невід'ємною людською цінністю і потребою, спрямованою до ідеалу, і результатом власного свідомого цілепокладання” [8].

Після проведення багатоаспектного аналізу участі вчителів інформатики Запорізької області у Всеукраїнському конкурсі “Вчитель року” викладачами кафедри інформатики й інформаційних технологій разом з представником кафедри менеджменту освіти та психології КЗ “ЗОШПО” ЗОР було прийнято рішення про необхідність створення умов для підвищення творчої активності педагогічних кадрів, особистісного та професійного зростання кожного вчителя, що прагне вдосконалення рівня власної науково-методичної та професійної підготовки, а також набуття досвіду презентації власного педагогічного досвіду з метою участі у конкурсах фахової майстерності (зокрема й у Всеукраїнському конкурсі “Вчитель року”).

З цією метою була сформована група вчителів, які виявили бажання брати участь у Школі педагогічної майстерності вчителя інформатики (далі ШПМВІ).

До складу зазначеної групи ввійшло близько 30 вчителів інформатики, серед яких 35% мають вищу кваліфікаційну категорію, 25% – категорію “спеціаліст”, 20% – представники I та II кваліфікаційних категорій.

Це вчителі з різним педагогічним стажем: 10% – молоді спеціалісти, 25% працюють від 4 до 9 років, 40% мають стаж від 10 до 20 років, а решта 25% – це педагоги зі стажем роботи понад 20 років.

Зазначимо, що в ШПМВІ беруть участь вчителі з різних загальноосвітніх навчальних закладів Запорізької області: 40% учасників школи педагогічної майстерності мешкають у сільській місцевості, 45% – у містах та 15% – у селищах міського типу.

Реалізація роботи ШПМВІ здійснюється в очно-дистанційній формі, яка включає очні заняття в межах роботи постійно діючого семінару “Проектування індивідуального освітньо-професійного маршруту підвищення професійної майстерності вчителя-інформатики”.

Залучення слухачів ШПМВІ до роботи у дистанційному форматі здійснюється за допомогою модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle [10].

Модератори дистанційного курсу ШПМВІ, розробленого на Moodle, мають змогу:

- розміщувати навчальні матеріали, навчально-методичне забезпечення, відео, аудіо і презентаційні матеріали у різних форматах та через додаткові плагіни;

- додавати різноманітні елементи курсу;
- автоматизувати процес перевірки виконаних завдань;
- використовувати різноманітні програмні засоби та мережеві технології для успішного дистанційного навчання.

Учасники ШПМВІ мають доступ до:

- навчальних матеріалів (тексти лекцій, завдання до практичних, семінарських та самостійних робіт);

- навчально-методичного забезпечення (книги, довідники, посібники, методичні рекомендації);

- засобів для спілкування і тестування;

- засобів для групової роботи (Вікі, форум, чат, семінар, вебінар);

- спілкування з викладачем через особисті повідомлення, форум, чат;

- завантаження файлів з виконаними завданнями;

- використання нагадувань про події у курсі.

Саме дистанційна форма дає змогу систематично й своєчасно задавати вчителям фахові завдання підвищеної складності, здійснювати їх обробку, оцінювання; ознайомлювати учасників ШПМВІ з відгуками на подані матеріали тощо.

Управління процесом професійного саморозвитку педагога – це цілеспрямована робота, що є наслідком глибокого вивчення й аналізу рівня прояву компетентності педагога, його потреб, мотиваційної сфери, здатності до саморозвитку, факторів, які сприяють та перешкоджають саморозвитку загалом, постійний моніторинг результатів професійної діяльності вчителів.

Процес планування роботи ШПМВІ включає реалізацію таких етапів професійного саморозвитку [9]:

1. Здійснення самопізнання (самопостереження, самодіагностика, самоаналіз). Умовою самопізнання є наявність певного рівня самосвідомості.

Реалізація цього етапу здійснюється за допомогою проведення різних психолого-педагогічних діагностичних методик. Так, на початку роботи ШПМВІ з вчителями було проведено опитування на визначення рівня сформованості умінь та навичок до самоосвітньої діяльності. Згідно з отриманими результатами у слухачів нашої експериментальної групи найслабше розвинута здатність до самоврядування (середній бал 45% з можливих 100%); а на найвищому рівні прояву у них сформовані морально-вольові та мотиваційні уміння (середній бал – по 84%).

2. Формування самооцінки та прийняття рішень про необхідність професійного самовдосконалення.

3. Постановка цілі професійного саморозвитку та розробка індивідуального освітньо-професійного маршруту саморозвитку.

З метою реалізації цього етапу викладачами ШПМВІ було проведено цілий ряд методичних заходів: по-перше, розкрито теоретичні основи сутності й структури опису перспективного педагогічного досвіду; за допомогою інтерактивної ділової гри “Інтелектуальний конструктор” здійснено аналіз описів педагогічних досвідів переможців конкурсу “Вчитель року-2013” у номінації “Інформатика”; по-третє, створено умови для уточнення кожним учасником теми власного педагогічного досвіду; по-четверте, за допомогою проведення SWOT-аналізу власних методичних здобутків та труднощів у дослідженні обраної теми, кожним вчителем розроблено програму індивідуального освітньо-професійного саморозвитку на поточний навчальний рік.

4. Практична реалізація професійного саморозвитку: самовиховання відповідних рис, саморегуляція, самоаналіз, самоконтроль та самокорекція.

З метою науково-методичного супроводу цього етапу нами планується робота щодо залучення слухачів ШПМВІ до презентації своїх практичних здобутків у формі проведення майстер-класів, відкритих уроків тощо.

Висновки. Отже, узагальнюючи все вищесказане ще раз наголосимо, що процес професійного саморозвитку вчителя – це вмотивований творчий процес розкриття і розвитку його реальних можливостей і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти та самовиховання. Однак в умовах динамічності й непослідовності соціально-економічних змін реалізація цього процесу потребує систематичного науково-методичного супроводу й підтримки. Використання описаної в статті очно-дистанційної форми роботи, що реалізується в умовах післядипломної освіти, сприяє систематичній активізації процесу індивідуального творчого саморозвитку вчителя і є економічно, психологічно й морально менш витратною. У таких умовах незмінно зберігаються суб’єктність та індивідуалізація освітнього процесу, й разом з тим створюються можливості для плідної співпраці та взаємозбагачення вчителів з різноспрямованими професійними інтересами.

Успішне розв’язання проблеми активізації професійного саморозвитку вчителя в умовах післядипломної освіти є запорукою його безперервного особистісного і професійного самовдосконалення та виступає дієвою допомогою на шляху його професійного зростання.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 334 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості // Педагог професійної школи : зб. наук. праць / МОН України; АПН України; ІПППО АПН України ; КППК ім. Антона Макаренка. – Київ , 2001. – Вип. 1. – С. 8–17.
3. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – Москва : Педагогика, 1990. – 183 с.

4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : ІЗІМН, 1998. – 204 с.
5. Митина Л. М. Психологія професійного розвитку учителя / Л. М. Митина. – Москва : МПСИ :Флинта, 1998.
6. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти / Валентина Анатоліївна Семиченко // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 46–57.
7. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної само-реалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
8. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития саморазвития педагога / Б. Е. Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 10–16.
9. Гандабура О. В. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / О. В. Гандабура // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – II (10). – Issue: 20. – P. 58–61. – Режим доступу: www.seanewdim.com.
10. Moodle [Electronic resource]. – Mode of access: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Moodle>.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2015.

Бабко Т. Н., Собакар Е. А. Особенности активизации профессионального саморазвития учителя информатики в условиях последипломного образования

В статье рассмотрены особенности активизации профессионального саморазвития учителей информатики, научно-методического сопровождения этого процесса в условиях последипломного педагогического образования в межкурсовой период.

Ключевые слова: саморазвитие, компетентность, информатика, учитель, профессиональное мастерство, педагогический опыт.

Babko T., Sobakar O. Features Samoroz Activization of Professional-Development Teacher in the Conditions of Post-Graduate Education

The article is considered the features of enhancing professional self-development of Informatics teachers, scientific and methodological support of this process in terms of post-graduate pedagogical education in intercourse period.

The process of professional self-development teacher is a motivated creative process of unfoldment and development of its real capabilities and potential abilities, of conscious self-education. However, the dynamism and inconsistencies of socio-economic changes, the implementation of this process requires systematic scientific guidance and support.

With the aim of creating conditions for increase of teachers creative activity, personal and professional growth of each teacher seeking to improve the level of scientific-methodological and training, as well as the acquisition experience of the presentation of their teaching experience was formed by a group of teachers willing to participate in the School of teachers pedagogical skills of computer science.

The implementation of this work is carried out in part-distance form, which includes classroom courses in the framework of constantly working seminar "Designing the individual educational route of improvement of teachers professional skill of Informatics". Remote form allows to systematically and promptly ask the teachers the high complexity professional tasks, perform their processing, evaluation; to acquaint the participants with feedback on submitted materials.

The successful solution of the problem of enhancing professional self-development of teachers in postgraduate education is the key to their continuous personal and professional improvement and is an effective assistance on the way to his professional growth.

Key words: self-development, competence, Informatics, teacher, professional skills, teaching experience.

М. С. БАБЕШКОстарший викладач
Класичний приватний університет**ГІГІЄНА В ГАЛУЗІ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА
ЯК СКЛАДОВА КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКА
СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Гігієна у галузі готельного господарства є першочерговою вимогою до працівників та надання послуг підприємством. Незважаючи на те, що гігієна повинна бути у будь-якій галузі, необхідно ретельну увагу приділити саме сфері обслуговування, оскільки вона включає в себе послуги проживання та харчування одночасно, на одній території.

***Ключові слова:** гігієна, гігієна у галузі, готельне підприємство, кваліфікація працівника.*

Мета статті – довести, що працівник готельного господарства є ключовим носієм інформації щодо гігієни у цій галузі, визначити кваліфікаційні вимоги до працівників сфери обслуговування.

До факторів навколишнього середовища, що мають постійний вплив на людину, відносять фізичні фактори повітря – температура, вологість, рух, атмосферний тиск, іонізуюче випромінювання. Однак межі механізмів терморегуляції аж ніяк не безмежні, і перевищення їх викликає порушення теплової рівноваги організму, що може заподіяти істотну шкоду здоров'ю. У стані спокою тепла рівновага зберігається при температурі 20–25°C, при фізичній роботі середньої ваги – при температурі 10–15°C, а при важкій роботі – при температурі 5–10°C. Теплопродукція організму збільшується при посиленні м'язових рухів. Отже, при виконанні фізичної роботи в умовах з високою температурою повітря можливе перегрівання організму. Висока температура повітря при цьому є значним навантаженням на серцево-судинну систему й органи дихання, що приводить до значного потовиділення. При цьому, відбувається згущення крові й зниження рівня хлоридів у ній, що, у свою чергу, приводить до розвитку судорожної хвороби, що має місце при роботі в гарячих цехах. При цьому спостерігають судороги м'язів верхніх і нижніх кінцівок, а в деяких випадках м'язів живота й діафрагми. Захворювання населення можуть бути також пов'язані з порушеннями природного хімічного складу води і забрудненням її різними отруйними хімічними елементами. Якість питної води визначається її хімічними і бактеріологічними показниками, які регламентують міжнародні та державні стандарти.

Відповідно до вимог ГОСТ 2874-82 питна вода повинна бути прозорою, без осаду, без невластивих їй запахів і прикусів. Оптимальна для фізіологічних потреб людини температура питної води 11–12°C. Допустимі межі рН – 6,5–9. Ці показники води визначаються її фізичними властивос-

тями і мінералізацією. Відповідно до вимог ГОСТ 2874-82 за хімічним складом вода повинна бути не шкідливою. У зв'язку з цим гігієнічне значення мають хімічні речовини, які зустрічаються в природних водах, що попадають у воду при забрудненні її стічними й атмосферними водами. До числа природних хімічних елементів, насамперед, відносять фтор і йод. Так, при підвищеному складі фтору в ґрунті, а відповідно і у воді (більше 1,5 мг/л) розвивається захворювання флюороз, першою ознакою якого є поява плям на зубній емалі, при місткості фтору менше 0,5 мг/л виникає карієс.

Обеззараження питної води є основним процесом покращення якості води. Воно застосовується у всіх випадках використання поверхневих вод і в деяких випадках при використанні підземних вод. Готельно-ресторанне господарство отримує воду як правило із централізованих водопроводів. За відсутності централізованого водопроводу будується місцевий, у який вода повинна поступати із глибокого шахтного чи артезіанського колодязя.

Вода, що використовується в готельно-ресторанному господарстві, повинна відповідати за якістю гігієнічним вимогам до господарського-питної води (ГОСТ 2874-82). У зв'язку з цим при влаштуванні центрального водопроводу забороняється переключання між водопроводяними сітками господарсько-питної води та технічної. Крім того, необхідно запобігати прокладанню і пересіканню водопровідних труб з каналізаціями, за необхідності їх спільного розташування каналізаційні сітки кладуть нижче водопровідних і для ізоляції поміщають у труби великого діаметру. Одною із основних гігієнічних вимог до готельно-ресторанного бізнесу є характеристика повітряного середовища на відповідність фізіологічним потребам організму і призначенню приміщення. Мікроклімат приміщення також впливає на стійкість продуктів харчування та при зберіганні їх. У жилих та виробничих приміщеннях сучасних споруд повітряне середовище приводиться у відповідність з гігієнічними нормами за допомогою систем опалення і вентиляції. Природна вентиляція відбувається в результаті теплового та вітрового напору. Тепловий напір обумовлений різницею температур, а отже і густини внутрішнього й зовнішнього повітря. Вітровий напір обумовлений тим, що при обдуванні вітром будівлі, з її навітряного боку утворюється підвищений тиск, а підвітряного – розрідження. Природна вентиляція може бути неорганізованою й організованою. При неорганізованій вентиляції невідомі об'єми повітря, що надходять, вилучаються із приміщення, а сам повітрообмін залежить від випадкових чинників (напрямку та сили вітру, температури зовнішнього та внутрішнього повітря). Неорганізована природна вентиляція передбачає інфільтрацію – просочування повітря через нещільності у вікнах, дверях, перекриттях та провітрювання, що здійснюється при відкриванні вікон та кватирок.

Організована природна вентиляція називається аерацією. Для аерації в стінах будівлі роблять отвори для надходження зовнішнього повітря, а на даху чи у верхній частині будівлі встановлюють спеціальні пристрої (ліхтарі) для видалення відпрацьованого повітря. Для регулювання надходження

та видалення повітря передбачено перекривання на необхідну величину аераційних отворів та ліхтарів. Це особливо важливо в холодну пору року.

Загально-обмінна вентиляція забезпечує створення необхідного мікроклімату та чистоти всього об'єма повітряного середовища робочої зони приміщення. Вона застосовується для видалення надлишкового тепла при відсутності токсичних виділень, а також у випадках, коли характер технологічного процесу та особливості виробничого устаткування виключають можливість використання місцевої витяжної вентиляції. Розрізняють чотири основні схеми організації повітрообміну при загально обмінній вентиляції: зверху вниз, зверху вгору, знизу вгору, знизу вниз. Схеми зверху вниз та зверху вгору доцільно застосовувати у випадку, коли припливне повітря в холодний період року має температуру нижчу температури приміщення. Припливне повітря перш ніж досягти робочої зони нагрівається за рахунок повітря приміщення. Інші дві схеми рекомендується використовувати тоді, коли припливне повітря в холодний період року підігрівається і його температура вища температури внутрішнього повітря. Якщо у виробничих приміщеннях виділяються гази та пари з густиною, що перевищує густину повітря (наприклад, пари кислот, бензину, газу), то загальнообмінна вентиляція повинна забезпечити видалення 60% повітря з нижньої зони приміщення та 40% – з верхньої. Місцева вентиляція може бути припливною і витяжною. Місцева припливна вентиляція, при якій здійснюється концентроване подання припливного повітря заданих параметрів (температури, вологості, швидкості руху), виконується у вигляді повітряних душів, повітряних та повітряно-теплових завіс.

Повітряні душі використовують для запобігання перегріванню робітників у гарячих цехах, а також для утворення так званих повітряних оазисів (ділянок виробничої зони, які різко відрізняються своїми фізико-хімічними характеристиками від решти приміщення). Повітряні та повітряно-теплові завіси призначені для запобігання надходження в приміщення значних мас холодного зовнішнього повітря при необхідності частого відкривання дверей чи воріт. Повітряна завіса створюється струменем повітря, що подається із вузької довгої щілини, під деяким кутом назустріч потоку холодного повітря. Канал зі щілиною розміщують збоку чи зверху воріт (дверей). При перевірці санітарного стану закладів готельно-ресторанного господарства необхідно виходити із основних гігієнічних вимог: дотримання поточності технологічних процесів виробництва, окремих обробок продуктів до і після теплої дії з метою виключення можливих зустрічних потоків, що створюють умови для забруднення продуктів, напівфабрикатів чи готової їжі. Вимоги до медичних оглядів, профілактичних обстежень і особистої гігієни персоналу: особи, які влаштовуються на роботу в готелі-ресторани, зобов'язані пройти медичний огляд, зробити необхідні щеплення проти інфекційних хвороб та прослухати курс гігієнічної підготовки і скласти залік. До пред'явлення результатів медичного огляду і заліку з гігієнічної підготовки вказаних особи до роботи не допускають. У подаль-

шому робітники готелів-ресторанів проходять періодичні медичні обстеження.

Обсяг медичних обстежень, профілактичних щеплень та термін їх проведення визначають спеціальними інструкціями по проведенню обов'язкових профілактичних медичних обстежень. Працівники готелів-ресторанів повинні обов'язково проходити гігієнічну підготовку із заліком за встановленими держсанепідслужбою терміном і програмою. Посадова особа держсанепідслужби має право відсторонити від роботи працівника вагону-ресторану, якщо він не знає санітарні правила або не виконує їх, до складання заліку. Не допускають до роботи або підлягають тимчасовому відстороненню від роботи працівники вагонів-ресторанів, що становлять загрозу в епідемічному відношенні через хворобу (бактеріоносій) та в інших випадках, які передбачені чинним санітарним законодавством. Усі працівники готелів-ресторанів повинні мати особисту медичну книжку встановленого зразка. Відповідальність за забезпечення працівників вагонів-ресторанів медичними книжками та своєчасне проходження медогляду несуть директори вагонів-ресторанів. Книжки зберігають у директора і видають працівникам тільки при направленні їх для проходження медичних обстежень та при звільненні працівника з роботи.

Планування приміщення закладів готельно-ресторанного бізнесу, їх розміщення, оснащення, взаємозв'язок повинні забезпечити поточність виробництва, раціональне використання робочої сили, виконання вимог техніки безпеки, профілактику харчових захворювань мікробної природи, а також зберегти харчову й біологічну цінність продуктів. Гігієнічні вимоги до закладів готельно-ресторанного бізнесу мають ряд особливостей залежно від призначення підприємства. Найважче забезпечити правильний санітарний режим, скільки підвищені гігієнічні вимоги до підприємств такого типу обумовлені видом діяльності.

Проблема ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців гостинності зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які виникають між вимогами суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців з гостинності і їх кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня; змістом професійно-орієнтованих дисциплін і педагогічними технологіями реалізації цього змісту; орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу. Це частково стосується і знань працівників готельного господарства у галузі санітарії та гігієни. Виробнича санітарія – це система організаційних заходів і технічних засобів, що запобігають або зменшують вплив на працівників шкідливих виробничих факторів, які в певних умовах можуть привести до травм або професійних захворювань. Основною метою є зменшення або повне усунення впливу несприятливих і шкідливих виробничих факторів на організм людини. Оскільки головним у діяльності з охорони праці є профілактика травматизму, заходів щодо поліпшення умов праці й побуту працівників дають змогу не тільки знизити виробничий травматизм, професійну й загальну захворюваність, а й сприяють підвищенню продуктивності якості праці.

Висновки. Отже, нами доведено, що працівник готельного господарства є ключовим носієм та виконувачем інформації щодо виконання вимог гігієни та санітарії на підприємстві.

Список використаної літератури

1. Гигиена и санитария предприятий общественного питания / В. Д. Ванханен, В. В. Ванханен, В. И. Денисенко и др. ; под ред. В. Д. Ванханена. – Донецк, 1995. – 74 с.
2. Иванова О. В. Санитария та гігієна закладів ресторанного господарства : підручник для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Иванова, Т. В. Капліна. – Суми : Університетська книга, 2010. – 398 с.
3. Нелепа А. Е. Физиолого-гигиенические основы 53 организации рационального питания различных групп населения : учеб. пособ. / А. Е. Нелепа, В. Д. Ванханен. – Донецк : ДонГУЗТ, 2004. – 151 с.
4. Нелепа А. Е. Гігієна і санітарія підприємств ресторанного господарства : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / А. Е. Нелепа, В. Д. Ванханен, С. Б. Литко ; Донец. держ. ун-т економіки і торгівлі ім. М. І. Туган- Барановського, каф. технології харчування. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2009. – 211 с.
5. Нелепа А. Е. Основні физиологии и гигиены питания : учеб. пособ. / А. Е. Нелепа, В. Д. Ванханен, А. Ф. Коршунова. – Донецк : ДонГУЗТ, 2006. – 327 с.; Нелепа А. Е. Харчові отруєння і їх профілактика : навч. посіб. / А. Е. Нелепа. – Донецьк : ДонДУЕТ, 2002. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2015.

Бабешко М. С. Гигиена в области гостиничного хозяйства как составляющая квалификации работника сферы обслуживания

Гигиена в области гостиничного хозяйства является первоочередным требованием к работникам и предоставления услуг предприятием. Несмотря на то, что гигиена должна быть в любой сфере, следует особое внимание уделить именно сфере обслуживания, так как она включает в себя услуги проживания и питания одновременно, на одной территории.

Ключевые слова: *гигиена, гигиена в области, гостиничное предприятие, квалификация работника.*

Babeshko M. Hygiene in the Field of Hotel Management Training as Part of Service Workers

Hygiene in the field of hotel management is a primary requirement for employee and services company. Despite the fact that hygiene should be in any sector, should be given careful consideration is the service sector, as it includes accommodation and food services simultaneously in the same area.

By environmental factors, exhibiting a permanent effect on man, are physical factors of air – temperature, humidity, motion, pressure, ionizing radiation. However limits of mechanisms of thermoregulation is not limitless, and exceeding them is a violation of thermal equilibrium of the body, which can cause significant damage to health.

All employees of hotels, restaurants must have personal medical book a standard form. The responsibility for ensuring that workers of railroad dining cars and timely medical books are a medical checkup directors of railroad dining cars. Books are stored in the director and employees are issued only when directed them to undergo medical examinations and termination of the employee's work.

Planning of housing facilities hotel and restaurant business, their location, equipment, interconnection should provide potochnist production, efficient use of labor, the requirements of safety, prevention of natural microbial food diseases, and keep food and biological value products.

Hygienic requirements for schools of hotel and restaurant businesses have a number of features depending on the purpose of the enterprise. The most difficult to provide proper medical treatment, increased hygiene requirements for enterprises of this type specifies the type of activity.

Key words: *hygiene, hygiene in industry, hotel business, skills.*

УДК 796.14:796.071

С. М. БУЛАХ

кандидат юридичних наук

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

ВИВЧЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНСТРУКТОРІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РІЗНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

Проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури із зазначеної проблеми та здійснено анкетування студентів вищих навчальних закладів України задля з'ясування деяких особливостей формування готовності інструктора з атлетичної гімнастики до майбутньої професійної діяльності. Визначено, що переважна більшість респондентів недостатньо володіє знаннями про сутність, мету, завдання й зміст професійної діяльності інструктора з атлетичної гімнастики.

Ключові слова: освіта, професійна підготовка, професійна діяльність інструктора з атлетичної гімнастики.

Процеси модернізації вищої освіти в Україні на сучасному етапі розвитку економічних відносин здійснюються у напрямі світової інтеграції, глобалізації, демократизації та гуманізації. Потреби сучасного суспільства всебічно розвиненої країни вимагають від вищих навчальних закладів розробки та впровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців перспективних моделей такої підготовки.

Формування готовності фахівця до майбутньої професійної діяльності повинно бути спрямовано насамперед на розвиток творчої самостійної особистості, яка б усвідомлювала необхідність навчання упродовж життя, професійно мобільної та гнучкої відповідно до швидкозмінних економічних і суспільних процесів та явищ, здатної до конкурентної боротьби на ринку праці. Усе це стосується також і професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту.

У провідній тенденції розвитку української професійної освіти, що має вплинути на всі складові змісту підготовки фахівця: визначення цілей, планування, наповнення програм; методи й засоби навчання; поведження суб'єктів освітнього процесу; оцінку ступеня готовності до трудової діяльності тощо, Н. Зволинська та В. Маслов вбачають за доцільне виокремити посилення особистісної функції поряд з традиційною основною – соціальною функцією змісту освіти [4, с. 482].

С. Михаць визначає поняття “освіта” як “соціально-економічні відносини між людьми у всіх сферах суспільного відтворення, які виникають з приводу навчання, виховання, підготовки робочої сили відповідних кваліфікаційних рівнів для різних галузей, що здійснюється спеціальними організаціями, закладами та установами державної, колективної та приватної форм власності” [5, с. 11].

Зміст освіти, як зазначає Г. Селевко, збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здатностей оперуванням інформацією, творчим рішенням проблем науки й ринкової практики з акцентом на індивідуалізацію утворювальних програм [6].

Ринкова економіка висунула нові вимоги не тільки до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, а й до особистості студента. За ствердженням С. Кульневича, необхідними компонентами особистісно орієнтованої реконструкції навчального процесу у професійній фізкультурній освіті повинні стати: свідомість, особистісний досвід, особистісний зміст, самоорганізація, особистісна творчість, культура взаєморозуміння, діалогове спілкування, цінності партнерства, педагогічної підтримки, творчого співробітництва.

Освіта сьогодні активно перебудовується як особистісно орієнтована або індивідуально-розвиваюча й ставить перед дослідниками багато питань. Педагогічна реальність зіштовхується з проблемою екстенсивного росту знань, що приводить до необхідності перебудови системи освіти таким чином, щоб особистість могла вмістити в себе увесь простір знання, що збільшився. На сучасному етапі теорія освіти повинна збагатитися необхідним компонентом – особистісною освітою (Г. Батіщев, 1989; А. Бодальов, 1990; Н. Тализіна, 1999). Тобто такою освітою, що зможе надати не тільки суму знань, а й створити “простір осмислення” цього знання, можливість осмислення самої особистості у світі знань.

Зміна парадигми освіти, на думку В. Серікова [7], не передбачає відмови від “знаннєвої освіти”. Ми погоджуємося з автором, який переконаний, що цей перехід припускає обов’язкове включення супутнього й розвиваючого компонента – “особистісної освіти”, оскільки яким би не був набір навчальних дисциплін, усе визначає світорозуміння й світогляд педагога.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, з’ясовано, що майбутній інструктор з атлетичної гімнастики по закінченню вищого навчального закладу повинен оволодіти такими знаннями: з основних історичних етапів, напрямів і проблем розвитку фізичної культури й спорту, як органічної частини соціальної системи й загальнолюдської культури; соціальних функцій фізичної культури та спорту в сучасному суспільстві; політичних, соціальних, економічних, юридичних, етичних, естетичних, психолого-педагогічних аспектів сучасної фізкультурно-спортивної діяльності; основних законів розвитку природи та всіх сфер діяльності; сутності людини, ролі особистості в історичному процесі й суспільних відносинах, характерних для сучасної цивілізації; української та іноземної мови на рівні, що забезпечує спілкування з людьми й роботу з документами.

Щодо спеціальної підготовленості, А. Третьяк запевняє, що майбутній інструктор з атлетичної гімнастики по закінченню вищого навчального закладу повинен мати рівень загальної фізичної підготовки, достатній для виживання в екстремальних умовах; навички надання першої медичної до-

помоги при різних травмах і ушкодженнях; навички подолання негативних наслідків стресу різними, у тому числі, й змагальними ситуаціями; навички організації тренувальної, змагальної, педагогічної роботи, відпочинку різних груп населення, подолання критичних ситуацій. Щодо практичної професійної підготовленості, автор вважає, що майбутній інструктор з атлетичної гімнастики по закінченню вищого навчального закладу повинен знати методи проведення та організації занять з фізичної культури, спортивних тренувань, рекреаційних і реабілітаційних занять, лікарсько-педагогічного контролю при проведенні занять, тренувань, змагань; уміти за найпростішими функціональними показниками, ознаками перетренованості, втоми й перенапруги у польових умовах визначити рівень готовності до занять учнів і спортсменів; підготувати індивідуальний графік занять для кожного учня й спортсмена з урахуванням стану здоров'я, віку, статі, рівня тренованості; організовувати змагання й суддівство, забезпечити їх безпечно проведення; вести планувальну та звітну документацію за усіма видами майбутньої професійної діяльності.

У процесі навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах повинні формуватися такі індивідуальні якості, як самостійність, відповідальність, здатність адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі. Для вирішення цих завдань потрібно створити механізм формування зазначених якостей у студентів, а також забезпечити відповідний корпус викладачів, здатних разом з тими, що навчаються, цей механізм реалізовувати.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей формування готовності інструктора з атлетичної гімнастики до майбутньої професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу відповідно до обраної теми.
2. Розкрити особливості формування готовності інструктора з атлетичної гімнастики до майбутньої професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

З метою з'ясування особливостей формування готовності інструктора з атлетичної гімнастики до майбутньої професійної діяльності, нами проведено дослідження студентів вищих навчальних закладів України за спеціально розробленою анкетною.

У дослідженні брали участь 408 студентів вищих навчальних закладів, зокрема 77 студентів Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту (ДДФКіС), 43 студента Рівненського державного гуманітарного університету, 48 студентів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (НПУ імені М. П. Драгоманова), 51 студент Запорізького національного університету (ЗНУ); 49 студентів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (ТНПУ); 51 студент Волинського національного університету імені Лесі Українки (ВНУ імені Лесі Українки); 46 студентів Харківської державної

академії фізичної культури (ХДАФК); 43 студента Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського (ПНПУ).

Проаналізувавши відповіді на запитання анкети “Чи вважаєте Ви за необхідне здійснювати у вищих навчальних закладах України підготовку майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики до професійної діяльності?”, з’ясовано, що з 408 респондентів повністю вважають за необхідне здійснювати у вищих навчальних закладах України підготовку майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики до професійної діяльності 82,5%; частково – 12,46%; не вважають – 2,66%; важко відповісти – 2,37% студентів.

Відповіді на запитання анкети “Наскільки Ви особисто підготовлені для діяльності у якості інструктора з атлетичної гімнастики?” засвідчили, що з 408 студентів вважають себе повністю особисто підготовленими до діяльності інструктора 15,57%, частково підготовленими – 63,85%; не підготовленими – 10,11%; важко відповісти – 10,48% респондентів. Рисунок демонструє зазначені вище результати відповідей студентів на запитання анкети.

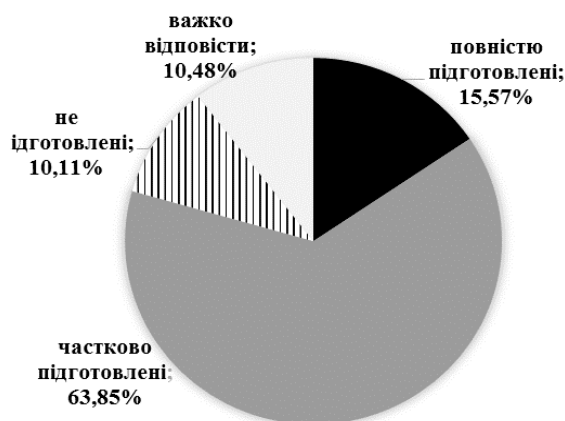


Рис. Розподіл опитаних респондентів, наскільки вони особисто підготовлені для діяльності у якості інструктора з атлетичної гімнастики, %

На запитання анкети “Наскільки Ви задоволені наявним навчально-методичним забезпеченням, необхідним Вам для майбутньої професійної діяльності інструктора з атлетичної гімнастики?” відповіді студентів були такими: з 408 студентів повністю задоволені наявним навчально-методичним забезпеченням, необхідним для майбутньої професійної діяльності інструктора 24,75%; частково – 53,76%; не задоволені – 14,86%; важко відповісти – 6,63% студентів.

Отже, на жаль, ми можемо констатувати, що переважна кількість, а саме 53,76% опитаних респондентів вищих навчальних закладів лише частково задоволені наявним навчально-методичним забезпеченням, необхідним для майбутньої професійної діяльності інструктора з атлетичної гімнастики.

Таблиця 1

Показник кількості студентів, опитаних щодо володіння знаннями про види діяльності, які повинен виконувати інструктор з атлетичної гімнастики, %

Відповідь	Загальний показник	Вищий навчальний заклад							
		ДДіФКіС	РДГУ	НПУ ім. М. П. Драгоманова	ТНПУ	ЗНУ	ВНУ імені Лесі Українки	ХДАФК	ПНПУ
	408 чол.	77 чол.	43 чол.	48 чол.	49 чол.	50 чол.	51 чол.	46 чол.	43 чол.
Так, володію	26,3	16,88	44,19	14,58	38,78	20	19,61	26,09	30,23
Володію, але не достатньо	62,18	74,03	55,81	64,58	57,14	60	64,71	63,04	58,14
Ні, не володію	7,11	5,19	0	12,5	2,04	16	9,8	4,35	6,98
Важко відповісти	4,42	3,9	0	8,33	2,04	4	5,88	6,52	4,65

Аналіз даних табл. 1, у якій наведені результати відповідей на запитання анкети “Чи володієте Ви знаннями про види діяльності, які повинен виконувати інструктор з атлетичної гімнастики?” засвідчив, що з 408 респондентів володіють знаннями про види діяльності, які повинен виконувати інструктор з атлетичної гімнастики, 26,3%; володіють, але недостатньо – 62,18%; не володіють такими знаннями – 7,11%; важко було відповісти – 4,42% студентів. Водночас володіють необхідними знаннями 16,88% студентів ДДіФКіС, 44,19% респондентів РДГУ, 14,58% студентів НПУ імені М. П. Драгоманова, 20% студентів ЗНУ, 38,78% студентів ТНПУ, 19,61% студентів ВНУ імені Лесі Українки, 26,09% респондентів ХДАФК та 30,23% студентів ПНПУ.

Отже, на підставі результатів анкетування з’ясовано, що найвищий показник серед опитаних студентів, які володіють знаннями про види діяльності, які повинен виконувати інструктор з атлетичної гімнастики, має Рівненський державний гуманітарний університет (відповідно – 44,19% студентів), що на 17,89% перевищує середній показник опитаних респондентів.

На запитання “Чи володієте Ви знаннями про кваліфікаційні категорії, які присвоюються інструкторам з атлетичної гімнастики?” результати відповідей студентів розподілили таким чином: з 408 студентів володіють знаннями про кваліфікаційні категорії, які присвоюють інструкторам з атлетичної гімнастики, 21,47%, володіють, але недостатньо – 47,39%; не володіють – 25,15%; важко відповісти – 5,99% студентів.

Підсумковий аналіз результатів відповідей студентів на запитання анкети “Чи володієте Ви знаннями про сутність, мету, завдання й зміст професійної діяльності інструктора з атлетичної гімнастики?” засвідчив, що з 408 респондентів володіють знаннями про сутність, мету, завдання й зміст професійної діяльності інструктора з атлетичної гімнастики 35,91%; володіють, але недостатньо – 46,4%; не володіють – 7,63%; важко відповісти – 10,06% студентів.

Отже, на основі аналізу результатів відповідей опитаних студентів вищих навчальних закладів України, ми переконались, що переважна більшість, а саме 46,4% респондентів, не достатньо володіє знаннями про сутність, мету, завдання й зміст професійної діяльності інструктора.

Висновки. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури із зазначеної проблеми та проведеного анкетування студентів вищих навчальних закладів України щодо з’ясування деяких особливостей формування готовності інструктора з атлетичної гімнастики до майбутньої професійної діяльності, доведено, що професійна підготовка майбутніх фахівців з атлетичної гімнастики не відповідає сучасним вимогам та тенденціям, які мають враховуватися при організації процесу такої підготовки. Визначено, що у процесі підготовки інструктора з атлетичної гімнастики до майбутньої професійної діяльності у вищих навчальних закладах необхідно формувати такі індивідуальні якості, як самостійність, відповідальність, здатність адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі. Вирішення цих питань вбачаємо у створенні механізму формування та розвитку зазначених якостей у студентів, а також побудові відповідного корпусу викладачів, здатних разом з майбутніми інструкторами з атлетичної гімнастики реалізовувати цей механізм.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні та з’ясуванні інших аспектів формування готовності інструктора з атлетичної гімнастики до майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). – Харків : Гриф, 2003. – С. 37–95.
2. Про освіту : Закон України // Освіта України. Нормативно-правові документи. – Київ : Міленіум, 2001. – С. 32.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
4. Зволинская Н. Тенденции развития содержания профессионального физкультурного образования в социокультурном контексте / Н. Зволинская, В. Маслов // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : Тез. докл. Междунар. Конгр. – Москва : 1998. – Т. 2. – С. 482–483.
5. Михаць С. О. Роль освіти як фактора економічного зростання в умовах перехідної економіки : автореф. дис. ... канд. економ. Наук : 08.01.01 / Михаць Святослав Орестович. – Київський Національний економічний університет, 2004. – 34 с.

6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Селевко Герман Константинович. – Москва : Нар. образование, 1998. – 255 с.

7. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград, 1994. – 97 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Булах С. М. Изучение состояния готовности будущих инструкторов по атлетической гимнастике к профессиональной деятельности в различных вузах Украины

Проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по обозначенной проблеме и осуществлено анкетирование студентов высших учебных заведений Украины для выяснения некоторых особенностей формирования готовности инструктора по атлетической гимнастике к будущей профессиональной деятельности. Определено, что подавляющее большинство респондентов не достаточно владеет знаниями о сущности, цели, задачах и содержании профессиональной деятельности инструктора по атлетической гимнастике.

Ключевые слова: образование, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность инструктора.

Bulah S. The Study of the State of Readiness of Future Coaches on Athletic Gymnastics for Professional Work in Various Universities of Ukraine

The author carried out a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem and carried out a questionnaire survey among the students of higher educational establishments of Ukraine in the clarification of some peculiarities of formation of readiness of the coach by athletic gymnastics for future professional activity. Determined that the vast majority of respondents have not enough knowledge about the nature, aims, objectives and content of professional activity of the trainer-teacher on athletic gymnastics. Education is being actively rebuilt as a personally oriented or personal developing and confronts researchers with many questions. Pedagogical reality is faced with the problem of extensive growth of knowledge that leads to the need for reform of the education system so that person could hold all the knowledge space that has increased. Based on the results of the survey found that the highest rate among the surveyed students who have knowledge about the activities to be performed by the trainer-teacher on athletic gymnastics, has a Classic private University, M. Zaporozhye (respectively – 44.19% of students), which is 17,89% higher than the average of respondents. We determined that in the process of training the trainer-teacher on athletic gymnastics for future careers in higher education should be formed such individual qualities as independence, responsibility, the ability to adapt to changes in the external environment.

The prospects for further research we see in the study and clarification of other aspects of formation of readiness of the coach by athletic gymnastics for future professional activity.

Key words: education, training, professional career coaches on athletic gymnastics.

УДК 376:611.1:616.12

Д. В. ВАНЮКкандидат наук по физическому воспитанию и спорта,
Запорожский национальный университет**А. А. ЖЕРЖЕРУНОВ**

преподаватель

А. В. РЕМЕШЕВСКИЙ

старший преподаватель

С. И. ДАНИЛЬЧЕНКО

преподаватель

А. А. ГУБРИЕНКО

преподаватель

Запорожский национальный технический университет

СКОРОСТНО-СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА ВОЛЕЙБОЛИСТОК В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Прыжковая подготовка волейболисток – одна из самых главных компонентов в игровой деятельности игрока, так как большинство выигрышей в игре достигается в борьбе над сеткой (блок, нападение). Развитию скоростно-силовых качеств необходимо уделять большое внимание. Анализ литературных источников и практика показывает, что методика совершенствования прыгучести носит несистематизированный характер, поэтому нами оптимизирован процесс прыжковой подготовки волейболисток в подготовительном периоде.

Ключевые слова: волейбол, оптимизация, подготовка, прыжки, скоростно-силовая подготовка.

Волейбол – один из наиболее увлекательных и массовых видов спорта, получивших всенародное признание. Его отличает богатое и разнообразное двигательное содержание. Чтобы играть в волейбол, необходимо уметь быстро бегать, мгновенно менять направление и скорость движения, высоко прыгать, обладать силой, ловкостью и выносливостью.

Волейбол – олимпийский вид спорта, уровень его развития постоянно повышается. В современном волейболе весьма заметны тенденции к острокомбинационному нападению по всей длине сетки с прострельных и укороченных передач, из глубины площадки, в каждой команде обязательно есть игроки, выполняющие подачу в прыжке. Физическая подготовка квалифицированных волейболисток проводится на основе принятой периодизации спортивной тренировки, что обусловлено стадиями становления спортивной формы и различием задач, решаемых на каждом этапе подготовки.

Развитие и совершенствование физических качеств, выявление уровней развития скоростно-силовых качеств, выносливости на различных этапах подготовительного периода, использование эффективной методики их со-

вершенствования помогли бы решить проблему физической подготовки без существенных отклонений от теории и методики спортивной тренировки.

Скоростно-силовая подготовка квалифицированных волейболисток должна основываться на изучении их соревновательной и тренировочной деятельности.

В подготовительном периоде одним из основных компонентов является прыжковая подготовленность игроков. По анализу игровой деятельности игроков доказано, что 80–90% выигрыша в игре достигается в борьбе над сеткой (блок, нападение), поэтому прыжковой подготовке волейболисток должно уделяться большое внимание.

Прыгучесть – способность прыгать оптимально высоко для выполнения н/у, блокирования и вторых передач, зависит от развития силы мышечных групп и скорости сокращения мышечного волокна. Для полного представления о прыгучести вначале разберем технику выполнения прыжка. Он состоит из двух фаз:

- фазы амортизации (сгибания ног);
- фазы отталкивания.

Первая фаза характеризуется тем, что центр тяжести идет вниз и приближается к точке опоры. Угол сгибания в коленном суставе, при выполнении прыжка для нападающего удара (н/у), колеблется от 90° до 110°. В этой фазе происходит уступающая работа мышц. Во второй фазе (фаза активного отталкивания) происходит удаление центра тяжести от опоры. Эта фаза характеризуется преодолевающей работой мышц. Максимум усилий возникает в момент перехода от уступающей работы к преодолевающей.

Анализ большинства литературных источников и современная практика показывает, что методика совершенствования прыгучести волейболисток носит несистематизированный характер: не учитываются задачи этапов подготовки; ограничен выбор средств прыжковой подготовленности; отмечается нерациональное распределение прыжковых упражнений среди тренировочного процесса. Большинство исследуемых средств прыжковой подготовки, в тренировке команд мастеров, по своей динамической и кинематической структуре, неадекватны основным двигательным действиям волейболистов. Ограниченный выбор средств и методов снижает тренировочный эффект. Построение прыжковой подготовки на этапах подготовительного периода не учитывает задач периодизации подготовки.

В связи с этим целью нашей работы была оптимизация процесса прыжковой подготовки волейболисток в подготовительном периоде.

При видеофиксации игр отмечено качество прыжков при выполнении нападающих ударов и блоков. Запись велась на играх чемпионата Украины в женской суперлиге.

В тренировочной деятельности определяли содержание прыжковой подготовки (дозировки, количество прыжков на тренировке, на этапах подготовки; количество специфических и неспецифических прыжковых уп-

ражнений). Под наблюдением находилась женская команда суперлиги “Орбита-ЗТМК-ЗНУ” г. Запорожье.

По итогам подготовительного периода был выявлен уровень прыгучести и прыжковой выносливости. Также после анализа тренировочной и соревновательной деятельности игроков составлена прыжковая тренировочная программа для каждого этапа соревновательного периода. В начале и в конце реализации программы проведены контрольное тестирование прыжковой подготовленности игроков и сравнительный анализ данных тестирования до и после педагогического эксперимента.

Результаты исследования показали, что лидеры команд имеют значительную прыжковую нагрузку, при этом среднее количество блокировок и нападающих ударов примерно одинаково. Это предполагает использование в тренировочном процессе такую же прыжковую нагрузку, как в соревновательном периоде. При планировании прыжковой подготовки как по объему, так и по биомеханике движений необходимо учитывать, что техника выполнения прыжков на блок и для нападающего удара различается.

На этапах подготовки объем прыжковой нагрузки (прыжки на блок и для нападающего удара) незначителен, а неспецифические для волейбола прыжковые упражнения (многоскоки, перепрыгивания через предметы, прыжки в длину, прыжки на одной ноге и т. д.) преобладают на всех этапах подготовки. Из-за нерационального распределения прыжковой нагрузки в подготовительном периоде и использования в большом объеме неспецифических средств прыжковой подготовки прирост уровня прыгучести и прыжковой выносливости незначителен.

На основании результатов исследований и данных ранее выполненных научно-методических работ составлены прыжковые упражнения, укрепляющие мышцы-разгибатели тазобедренного, коленного и сгибатели голеностопного суставов, и программа прыжковых тренировок. Так же наблюдалось явное несоответствие тренировочной прыжковой нагрузки к соревновательной нагрузке, а анализ тренировочных занятий свидетельствует об отсутствии тренировок на развитие прыгучести и прыжковой выносливости на этапах подготовительного периода.

Прыжковые упражнения.

1. Прыжки вверх из положения приседа или полуприседа (угол между бедром и голенью перед прыжком – 130–140°).
2. Запрыгивание на тумбу высотой 80–100 см.
3. Прыжки вверх с попеременным отталкиванием ногами.
4. Прыжки вверх ногами (сильное сгибание и разгибание в голеностопных суставах).
5. Прыжки вверх из глубокого приседа (спина прямая): шаг – присед – прыжок.
6. Прыжки вверх с выпрямленными коленями, за счет голеностопного сустава.

7. Бег с высоким подниманием бедра (бедро поднимается быстро и высоко).

8. Перепрыгивание через барьер толчком двух ног из глубокого приседа (прыжок – поворот лицом к барьеру – прыжок – поворот и т. д.).

9. Имитация блока после одного приставного шага (выпрыгивание из полуприседа и глубокого приседа).

10. Прыжки с разбега толчком двумя ногами с доставанием маркировки как можно выше.

11. “Олений бег” (как можно дальше стараться выносить бедро вперед).

12. Прыжки на одной ноге “Блоха” (бедро максимально притягивать к груди).

13. Имитация атаки с длинного разбега (сетка установлена выше стандартной отметки).

Программа прыжковой подготовки.

На этапе общей физической подготовке предложенные упражнения комбинируются в основной тренировке. В каждой тренировке последовательно выполняют по упражнению из предложенного комплекса (2, 3, 4, 7, 12).

Дозировка: 10–15 прыжков (запрыгиваний) в серии (2–3 серии); отдых между сериями – 1–2 мин. Интервал между упражнениями – 2–3 мин. Упражнения выполняются с набивными мячами (3–5 кг).

На этапе специальной подготовке упражнения комбинируются с основной. Упражнения выполняются последовательно через день (1, 5, 8, 11). Два раза в семидневном микроцикле с помощью этих же упражнений совершенствуется только прыжковая выносливость.

Дозировки для прыгучести: 15 прыжков в серии (2 серии); во время отдыха между сериями – снижение пульса до 130 уд./мин.

Дозировки для прыжковой выносливости: 15 прыжков в серии (4 серии); во время отдыха между сериями – снижение пульса до 120–130 уд./мин.

Интервал между упражнениями на прыгучесть – 3–4 мин, на прыжковую выносливость – 2–4 мин.

В предсоревновательном этапе подготовке прыжковая тренировка комбинируется с основной. Последовательно выполняются упражнения в одной тренировке через день (6, 9, 10, 13). Один раз в 7-дневном микроцикле совершенствуется прыжковая выносливость с помощью этих же упражнений.

Дозировка для прыгучести: 20 прыжков в серии (3–4 серии); во время отдыха между сериями – снижение пульса до 130 уд./мин. Интервал между упражнениями – 2–3 мин.

Дозировка для прыжковой выносливости: 20 прыжков в серии (4–5 серий); во время отдыха между сериями – снижение пульса до уровня 140 уд./мин. Интервал между упражнениями – 1–2 мин.

Выводы. В результате проделанной работы мы пришли к следующим выводам:

Избранные тренировочные средства (в сочетании с методами) лишь тогда достигают желаемого результата, когда известно их тренирующее воздействие. Величину и характер изменений в организме определяет срочный тренировочный эффект. Воздействие физической нагрузки на организм зависит от следующих её характеристик: вида применяемых упражнений, интенсивности выполнения, продолжительности, времени отдыха между повторениями, характера отдыха, количества повторений.

В тренировках целесообразно использовать разнообразные прыжковые упражнения, чтобы не было однотонной физической работы, которая угнетает психику спортсмена. Кроме того, разнообразие не позволяет проявлять пассивность при выполнении упражнений.

Полученные в ходе исследования результаты показали, что до внедрения экспериментальной программы прирост показателей прыгучести и прыжковой выносливости был не значителен по сравнению с результатами в конце экспериментальной программы. Поэтому прыжковая подготовка волейболисток эффективна и рекомендуется для использования в командах по волейболу на всех этапах подготовке.

Список использованной литературы

1. Беляев А. В. Методика воспитания физических качеств волейболистов / А. В. Беляев. – Москва : РИО ГЦОЛИФК, 1990.
2. Корженевский А. Н. Влияние специализированной подготовки на характер адаптации волейболистов разного возраста и квалификации / А. Н. Корженевский // Физическая культура. – 2004. – № 4. – С. 37.
3. Кулешова Л. И. Игра в команде / Л. И. Кулешова. – Москва : Физкультура и спорт, 2003. – 310 с.
4. Платонов В. Н. Управление тренировочным процессом высококвалифицированных спортсменов / В. Н. Платонов. – Киев : Здоровья, 1985.
5. Сами Аль-Баштави. Физическая подготовка квалифицированных волейболистов в годичном цикле : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сами Аль-Баштави. – Москва, 1997.
6. Спортивные игры. Техника, тактика, методика обучения / Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнов, В. П. Савин и др. – Москва : Академия, 2002.
7. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – Москва : Академия, 2006.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2015.

Ванюк Д. В., Жержунов А. О., Ремешевский О. В., Данильченко С. І., Губриєнко О. А. Швидкісно-силова підготовка волейболісток у підготовчому періоді

Стрибкова підготовка волейболістів одна з найголовніших компонентів в ігровій діяльності гравця, оскільки більшість вигранів у грі досягається в боротьбі над сіткою (блок, напад). Розвитку швидкісно-силових якостей необхідно приділяти велику увагу. Аналіз літературних джерел і практика показує, що методика вдосконалення стрибучості носить несистематизований характер, тому оптимізовано процес стрибкової підготовки волейболісток у підготовчому періоді.

Ключові слова: волейбол, оптимізація, підготовка, стрибки, швидкісно-силова підготовка.

**Vanyuk D., Zherzherunov A., Remeshevskiy A., Danyichenko S., Gubrienko A.
Speed-Strength Training Volleyball Players in the Preparatory Period**

Physical training of skilled volleyball players is based on the adopted periodization of athletic training, due to the infancy of fitness, and the difference in the problems solved at each stage of the preparation.

Establishing patterns of development and improvement of physical qualities, identifying levels of speed-strength, endurance at various stages of the preparatory period, the use of effective methods of their improvement would help solve the problem of physical training without significant deviation from the theory and methodology of sports training. Hopping training volleyball is one of the most important components in a player's gaming activities, as the majority of winnings achieved in the fight over the net (block, attack). Development speed-strength should be given great attention. An analysis of the literature and practice shows that the method of improving the jumping is unsystematic. Therefore, in our work we have optimized the process of hopping training of volleyball in the preparatory period.

Key words: volleyball, optimization, training, jumping, speed-power.

Т. М. ГЛУШМАН

аспірант

ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”

ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті подано теоретичний аналіз понять “культура”, “професійна культура”, “професійна культура фахівця” довідкової та наукової української й зарубіжної літератури. Розглянуто складові культури професійної діяльності фахівця, які виражаються крізь призму здобутих знань, умінь і навичок, моральних та етичних норм, взаємозв’язку практичного досвіду й ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: культура, культура особистості, професійна підготовка, професійна культура фахівця.

В умовах світових трансформаційних процесів, пов’язаних із глобалізацією та інтернаціоналізацією економічного середовища, становленням інформаційного комунікативного мегапростору, зростають суспільні вимоги до особистості сучасного фахівця, які насамперед потребують від нього наявності спеціальних якостей і здібностей, сформованої системи професійних знань, умінь і навичок, усвідомлення соціальної, професійної відповідальності та високої професійної культури.

Актуальність дослідження феномену “професійна культура” зумовлена посиленням суспільних вимог до підвищення рівня культури фахівця, а також недостатньою теоретичною та практичною розробленістю шляхів і способів її формування в умовах динамічного розвитку освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблему культури особистості розглядали В. Андрущенко, О. Газман, І. Ісаєв, С. Королюк, В. Кушнір, А. Міщенко, Н. Молоткова, В. Сластьонін та ін.; проблему формування професійної культури відображено в працях С. Амеліної, В. Белоліпецького, В. Гриньової, Н. Крилової, А. Короткової, В. Мазіна, Т. Соломатової. Питання ролі професійної культури у процесі професіоналізації та професійної мобільності розкрито в працях В. Бакуменко, Р. Пріма, Н. Саломаткіної, І. Ситнік, С. Хаджирадева, І. Шпекторенко. Комунікативні особливості професійної діяльності подано у працях Н. Драгомирецької, Л. Нестеренко, К. Локера. Дослідженню професійної культури кадрів управління присвячено праці Г. Зінченко, К. Камерона і Р. Куїнна, О. Оболенського, Р. Стірза, Г. Тимошко, Г. Хофштеде, Е. Шейна. Етичні аспекти процесу професіоналізації державних службовців досліджено Т. Василевською, Л. Ладатко, І. Нинюк, М. Нинюком, М. Рудакевичем. Проблемі професійної культури юриста присвячено дослідження Є. Аграновська, О. Грищук, В. Камінська, С. Максимов, С. Сливка, В. Темченко та ін.

Метою статті є аналіз феномена “професійна культура фахівця” та визначення її складових.

Професійна культура є елементом загальної культури людини, поряд з такими її складовими, як правова культура, культура мови, культура поведінки тощо. Тому розгляд професійної культури почнемо з визначення родового поняття “культура”.

Пізнання такого об’єкта, як культура ускладнюється тим, що воно є багатозначним, має різний зміст і різний сенс не тільки в повсякденному вжитку, а й у різних науках. Це проявляється в широкій різноплановості трактувань і визначень феномена культури.

Проаналізуємо, як визначають поняття “культура” в різних сферах наукового пізнання (у філософії, соціології, психології, педагогіці). У філософії це поняття бере початок з часів давньоримського оратора і філософа Марка Туллія Ціцерона (106–43 рр. до н. е.). Він використав цей термін у “Тосканському рукописі” (45 рр. до н. е.), розуміючи під культурою вплив на людський розум у процесі виховання та навчання. Розповсюджене використання терміна “культура” в європейській філософії та історичних науках почалося з другої половини XVIII ст. Подальше поширення поняття “культура” призвело до неоднозначного його трактування різними науками. Результати дослідження визначення поняття “культура” у різних сферах наукового пізнання подано у табл. 1.

Таблиця 1

Визначення поняття “культура” в різних сферах наукового пізнання

Сфера наукового пізнання	Науковці	Визначення поняття “культура”
1	2	3
Філософія	Г. Сковорода	Культура – окрема, специфічна сфера буття, в якій усе божественне перебуває в символічних формах. Принцип символізму й інтерпретації Біблії він поширив на сферу духовної культури, її історію та форми прояву, зокрема дохристиянську, християнську та світську [5]
	М. Попович	“Культура представляє собою сферу життєдіяльності людини, в якій вона причетна до цінностей, створених історією, – споживає і творить їх ... Культура є простором, в якому проходить людське життя від народження до смерті” [17, с. 728]
Культурологія	К. Хоруженко	Культура – це штучно створене людьми середовище існування та самореалізації, яке регулює соціальні взаємовідносини і поведінку [21, с. 319]
Соціологія	Н. Смелзер	Культура – система цінностей, уявлень про світ і правил поведінки, спільних для людей, пов’язаних певним способом життя. Підкреслює, що культура, по-перше, створюється людьми, а по-друге, цій культурі навчаються. Оскільки культура не набувається біологічним шляхом, кожне покоління відтворює її і передає наступним поколінням. Цей процес є основою соціалізації [20, с. 329]
	Р. Лінтон	“Культура – організовані повторювані реакції членів суспільства”; “культура – сполучення засвоєної поведінки компоненти якої розділяються й передаються в спадщину членам цього суспільства” [13, с. 252]

Продовження табл. 1

1	2	3
Психологія	Д. Мацумото	Культура – набір установок, цінностей, уявлень і моделей поведінки, що розділяються групою людей та передаються від покоління до покоління. Це соціопсихологічний конструкт, виокремлення людьми таких психологічних феноменів, як моральні цінності, установки, уявлення і поведінка [14, с. 720]
	Ш. Берн	Культура може бути якісно визначена через систему цінностей особистості, а також є рівнем регуляції поведінки самої людини завдяки цій системі. Культура впливає на те, наскільки людина готова залишатися самою собою, не перетворюючись на конформіста [2, с. 259]
Педагогіка	С. Гончаренко	Культура – сукупність матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають рівень розвитку суспільства і людини, що втілюється в результатах продуктів діяльності. Культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості... Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень володіння якоюсь галуззю знань або діяльністю [4, с. 182]
	І. Зязюн	Культура – суспільний феномен, в основі якого лежить “загальний ціннісно-регулятивний момент” [8, с. 120]

Узагальнюючи результати проведеного теоретичного аналізу зазначимо, що культура – система норм, традицій, правил та інших регуляторів поведінки суспільства, “інструмент вимірювання” рівня його інтелектуального, духовного, соціального розвитку. Зазначимо, що культура є історично й соціально обумовленою формою людської діяльності, являє собою динамічну сукупність тих прийомів, процедур і норм, які характеризують рівень і спрямованість людської діяльності. Культура – механізм регуляції, збереження, відтворення й розвитку всіх форм відносин людини зі світом, іншими людьми і собою, що розкриваються в конкретній її діяльності.

Культура особистості формується як сукупність певних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, способу мислення, способів дій у різних ситуаціях, творчості, діяльності, спілкування тощо. Рівень культури визначається через відповідні вчинки людини як щодо навколишнього світу, так і щодо себе.

Проаналізуємо, як розкривається поняття “культура особистості” і “професійна культура” в науковій літературі та їх взаємозв’язок.

Дослідник О. Газман називає культуру особистості базовою і визначає її як необхідний мінімум загальних здібностей людини, її ціннісні уявлення і якості, без яких стає неможливим увесь процес соціалізації та розвиток генетичних задатків особистості [3]. Отже, культура особистості – це інтегрований комплекс характеристик особистості, які забезпечують її гармонійне співіснування і духовний розвиток у суспільстві.

Ми погоджуємося з вітчизняною дослідницею С. Королюк, яка визначила такі структурні компоненти загальної культури особистості, як: особистісний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісний. Характерними ознаками цих складових є тип особистості, матеріальні й духовні цінності, спосіб організації діяльності, життєдіяльність, а показниками – “система регуляції, стимулювання, стабілізації, індикації; надбання в галузі техніки, виробничих відносин, матеріальних цінностей; надбання в галузі науки, мистецтва, літератури, філософії, моралі, освіти; ставлення до природи, суспільства, соціальних норм поведінки; творчість, активність” [9, с. 17–19].

Заслуговує уваги наукова позиція В. Кушніра, який культуру особистості визначає як єдність загальної та предметної культури. До загальної культури особистості відносить систему соціально значущих якостей особистості, сформованість якої можна розцінювати як результат якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм поведінки і соціальних почуттів. Дослідник акцентує увагу на тому, що сучасний випускник школи, середніх і вищих навчальних закладів не просто повинен володіти певною сумою знань, практичних умінь та навичок, а повинен володіти культурою знань, умінь та навичок. Саме така культура знань у поєднанні із загальною культурою буде визначати рівень підготовки особистості до професійної та суспільно корисної діяльності. Рівень культури особистості визначає рівень її інтегративних якостей, розвиваючий аспект особистості і являється динамічним поняттям [12, с. 11].

Отже, культура особистості є інтегративним показником поведінки та діяльності людини. Вона характеризується єдністю й взаємодією мотиваційно-ціннісних, діяльнісних та особистісних складових. Культура особистості – міра накопичення знань, досвіду і якісної реалізації їх протягом життя, зокрема, у професійній діяльності та поведінці.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити як складову загальної культури особистості професійну культуру, утворювачем та носієм якої є людина. Цілісне теоретичне вивчення поняття “професійна культура”, інтегрованого в практику фахової освіти, стало можливим завдяки аналізу особливостей професійної діяльності фахівців різних профілів, вивченню їх професійних здібностей та майстерності. Цю проблему відображено в працях (В. Гриньової [6], А. Деркача [7], А. Короткової [10], Н. Крилової [11], І. Моделя [15], І. Сенчі [19]).

Поняття “професійна культура”, як зазначає В. Белоліпецький, не є простим механічним поєднанням понять “професіоналізм” та “культура”. Це синтез, органічний сплав, який створює нове суспільне явище, де відбувається зустріч високої майстерності із загальною культурою людини.

Професіоналізм і культура зустрічаються на “полі” діяльності й відносин, і на цьому “ґрунті” народжується новий соціальний феномен, який має назву “професійна культура”.

У науковій літературі вживають різні визначення поняття професійна культура: це комплекс індивідуально вироблених стратегій, засобів орієн-

тування в дійсності, технологій переведення ідей у матеріальні цінності (І. Зязюн); це міра, якість діяльності людини в певній виокремленій галузі її професії, у тому виді діяльності, де вона почуває себе комфортно, упевнено, вільно та розкуто (І. Модель); це своєрідний органічний сплав кваліфікації й моральності, яка функціонує на основі трудової моралі (Л. Богданова); сукупність норм, правил та моделей поведінки людей – відносно замкнена система, пов'язана зі специфікою діяльності людей у сучасних умовах праці (Б. Єрасов); це сукупність спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, які пов'язані з конкретним видом діяльності (А. Кравченко).

Досліджуючи поняття професійної культури, учені трактують його як сукупність теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних із конкретним видом праці. Так, Н. Крилова визначає це поняття як систему соціальних якостей, які забезпечують рівень професійної трудової діяльності і її ставлення до праці. Безпосередньо через професійну діяльність кожен спеціаліст досягає максимальних для себе результатів, намагаючись виявити й реалізувати свої здібності. Таким шляхом він визначає своє ставлення до праці, його особистісна культура повторюється в культурі праці [11, с. 56].

У контексті розгляду професійної культури врахуємо думку А. Короткової, яка виділяє такі її властивості: *інтегративність* (відображення діяльності всіх компонентів професійної культури на особистість у цілому, у сукупності всіх форм і при достатньо високому рівні розвитку її структурних елементів, вони впливають на загальний рівень розвитку професійної культури та культури особистості в цілому); *соціальність* (наявність високого рівня сформованості професійної культури, крім особистого характеру, має суспільне значення, тобто дає змогу робити вагомий внесок у поповнення суспільного багатства); *персоналізація*, або особистісний характер професійної культури (присвоєння умінь та навичок, які сприяють розвитку професійної культури, коли вміння й навички набувають особистісного змісту, то відповідні види діяльності відбуваються не тільки з метою запобігання неприємностям, але і з усвідомленням значущості цих видів діяльності для задоволення особистої потреби в професійній діяльності та професійному кар'єрному зростанні); *динамічність та дієвість* (відображення спонукальної мотиваційної сили професійної культури, її здатності регулювати напрям розвитку особистих якостей); *безперервність* (наявність високого рівня професійної культури, що сприяє безперервному саморозвитку людини в професійній діяльності як для задоволення особистих внутрішніх професійно спрямованих стимулів та підтримки на постійному рівні своєї особистої професійної культури) [10, с. 39–40].

І. Модель визначив професійну культуру як категорію, що характеризує ступінь оволодіння професійною групою, її представниками специфічним видом трудової діяльності в будь-якій сфері суспільного виробництва. І. Модель виділяє в структурі професійної культури дві сторони: прак-

сіологічну (професійні навички, уміння, знання, професійна свідомість, світогляд); духовну (професійна етика, професійна мораль) [15].

У багатьох дослідженнях поняття “професійна культура фахівця” розглядають як інтегральну якість, що ґрунтується на міцному фундаменті розвинених власне професійних якостей і властивостей, а саме культурі філософського, соціального, економічного, екологічного та іншого мислення; виявляється в готовності людини реалізувати в професійній діяльності весь свій духовно-моральний потенціал.

В. Гриньова [6] розглядає професійну культуру фахівця як певний ступінь оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості. Професія як соціально-культурне явище має певну структуру, що містить предмет, засоби й результат професійної діяльності: цілі, цінності, норми, методи та методики, зразки й ідеали, зміст яких відображає рівень духовності суб'єкта.

У професійній культурі фахівця знаходять своє відображення не тільки взаємодія суспільства, особистості та професії, а й індивідуальна культура особистості. У діяльності спеціаліста вона виявляється як поєднання специфіки професійно-типового та індивідуального.

Найважливіші складові професійної культури фахівця подано в дослідженні А. Омарова: засвоєння загальної культури, залучення до її досягнень; оволодіння професійною майстерністю; повна творча реалізація професійних навичок; професійна компетентність у своїй діяльності; грамотне, ефективне використання засобів і методів при досягненні мети; раціональне здійснення роботи; можливість передбачення результатів праці; здатність та бажання передати свої вміння, знання, навички; культура спілкування й професійна етика. Дослідник визначає, що професійна культура, поєднана з етичними нормами, професійна компетентність у сукупності з моральними нормами змушують людину прагнути до повнішого професійного й особистісного, суспільного самовираження [16].

Як певний ступінь розвитку здібностей, знань, умінь і навичок особистості в конкретній царині об'єктивної діяльності та її результатах сприймає професійну культуру фахівця Т. Саломатова. Дослідниця визначає професійну культуру як систему соціальних якостей людини, котра забезпечує певний рівень професійної діяльності та визначає її особистісний сенс, ставлення до праці [18].

Аналіз поглядів різних учених на професійну культуру дає змогу констатувати, що поняття “професійна культура фахівця” є складним та багатогранним. Професійна культура є необхідним елементом загальної культури фахівця як особистості, але має місце розбіжність поглядів щодо її сутності, оскільки, з одного боку, ідеться про загальні культурні основи професійної діяльності, з іншого – про її специфічні цінності, норми, стереотипи, установки.

Висновки. Отже, проблема визначення професійної культури фахівця є об'єктом дискусій педагогів, психологів, спеціалістів-практиків, що дає підстави стверджувати про термінологічну й змістову невизначеність зазначеної категорії. Проте проведений теоретичний аналіз дає змогу зробити висновок щодо основних компонентів професійної культури: *аксіологічний* – представлений сукупністю цінностей, створених людством і включених у цілісний процес освітньої та професійної діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства; *діяльнісний* – включає засоби та прийоми професійної діяльності; *особистісно-конгнітивний* – розкриває технологію оволодіння професійною культурою і втілення її в професійну діяльність.

Аналіз визначень феномена “професійна культура фахівця” дає можливість констатувати, що професійна культура як особистісне явище пов'язана, насамперед, з розвиненістю, самоцінністю професійного мислення, професійної свідомості, світогляду, що відображається на компетентному виконанні професійної діяльності й ціннісному ставленні до неї. Таким чином, професійна культура фахівця – особистісне утворення, яке містить інтегровану єдність знань, умінь, досвіду та цінностей, що формуються, реалізуються та вдосконалюються в різноманітних видах професійної діяльності й спілкування.

Список використаної літератури

1. Белолипецкий В. К. Этика и культура управления : учеб.-практ. пособ. / В. К. Белолипецкий, Л. Г. Павлова. – Москва : Март, 2004. – 384 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. М. Берн. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2000. – 320 с.
3. Газман О. С. Базовая культура личности: Теоретические и методические проблемы / О. С. Газман. – Москва : Изд-во АПН СССР, 1989. – 150 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
5. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / Григорій Сковорода ; под ред. проф. Л. В. Ушкалова. – Харків : Майдан, 2010. – 1400 с.
6. Гриньова В. М. Суб'єкти педагогічного процесу / В. М. Гриньова // Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу : монографія / В. М. Гриньова, Р. В. Дорогих, С. Ю. Масич, Т. С. Розумна. – Харків : Щедра садиба плюс, 2013. – С. 5–29.
7. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Развитие ценностной сферы профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Изд-во РАГС, 2001. – 483 с.
8. Зязюн І. Освітній простір культури в умовах сучасних інформаційних технологій / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 3–6.
9. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / С. В. Королюк. – Полтава, 2007. – 168 с.
10. Короткова А. Л. Культурологічна складова процесу формування професійної культури бакалаврів сервісних напрямів / А. Л. Короткова ; під ред. І. В. Комадорової, Е. В. Кузнецової. – Набережні Челни : НЧФ НОУ ВПО “Університет управління “ТИСБИ”, 2012. – 741 с.
11. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста : метод. пособ. / Н. Б. Крылова. – Москва : Высш. шк., 1990. – 142 с.
12. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. А. Кушнір. – Київ, 2003. – 482 с.

13. Линтон Р. Статус и роль / Р. Линтон // Человек и общество: хрестоматия / под. ред. С. А. Макеева. – Киев : Ин-т социологии НАН Украины, 1999. – 272 с.
14. Мацумото Д. Психология и культура. / Д. Мацумото. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 720 с.
15. Модель И. М. Профессиональная культура предпринимателя / И. М. Модель, Б. С. Модель // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 8–16.
16. Омаров А. М. Социальное управление: некоторые вопросы теории и практики / А. М. Омаров. – Москва : Мысль, 1980. – 269 с.
17. Попович М. В. Нарис історії культури України / М. В. Попович. – Київ : АртЕк, 1998. – 728 с.
18. Саломатова Т. И. Культура ученого : автореф. дис. ... канд. філософ. наук / Т. И. Саломатова. – Томск, 1983.
19. Сенча І. А. Виявлення стану сформованості дослідницької культури майбутніх менеджерів / І. А. Сенча // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН Укр. – 2007. – № 3. – С. 104–106.
20. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований / Н. Смелзер // Социальная психология: хрестоматія : учеб. пособ. для студентов вузов / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – С. 327–349.
21. Хоруженко К. М. Культурология: энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 640 с.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2015.

Глушман Т. Н. Феномен профессиональной культуры специалиста в научных исследованиях

В статье представлены теоретический анализ понятий “культура”, “профессиональная культура”, “профессиональная культура специалиста” справочной и научной отечественной и зарубежной литературы. Рассмотрены составляющие культуры профессиональной деятельности специалиста, которые выражаются через призму полученных знаний, умений и навыков, моральных и этических норм, взаимосвязи практического опыта и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: культура, культура личности, профессиональная подготовка, профессиональная культура специалиста.

Glushman T. Expert Professional Culture Phenomenon in Research

The paper presents a theoretical analysis of the concepts of “culture”, “professional culture”, “professional culture professional” reference and scientific domestic and foreign literature. It is noted that culture is historically and socially determined form of human activity, a dynamic set of methods, procedures and regulations that characterize the level and direction of human activity; culture – a mechanism for regulation, conservation, restoration and development of all forms of human relations with the world, others and with itself disclosed in its specific activity. Deals with the culture of personality – a measure of the accumulation of knowledge, experience and quality of life for their implementation, particularly in professional work and behavior and is characterized by unity and interaction motivational value, activity and personal components. “Professional culture professional” considered as integral quality on the solid foundation developed their own professional qualities and characteristics such as culture, philosophical, social, economic, environmental and other thinking, the willingness of man to be able to implement it in their professional activities all the spiritual – moral potential. The composition of the expert professional culture, which are expressed through the prism of acquired knowledge and skills, moral and ethical standards, experience and relationship values.

Key words: culture, cultural identity, training, professional culture specialist.

УДК 371.313+372.851

Л. С. ГОЛОДЮК

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад “Кіровоградський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського”

САМОРОЗВИТОК УЧНЯ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО ОРГАНІЗОВАНОГО КЕРУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ З УРАХУВАННЯМ СЕРЕДОВИЩНОГО ВПЛИВУ

У статті теоретично обґрунтовано наукові позиції й запропоновано методичні узагальнення щодо організації та забезпечення активного, усвідомленого саморозвитку й самовдосконалення учнів у процесі здійснення їхньої навчально-пізнавальної діяльності за умов професійно організованого керування навчально-виховним процесом з урахуванням середовищного впливу. Дослідження поняття “саморозвиток” як психологічної та педагогічної категорії дало змогу розкрити та довести, що орієнтація на розвиток учня як особистості, індивідуальності, активного суб’єкта діяльності реалізується на основі побудови відповідної стратегії діяльності вчителя, який створює умови для особистісного самовдосконалення школяра в системі його взаємодії з педагогами, батьками, однолітками. Стратегію діяльності подано як сукупність упорядкованих елементів множини з послідовним розкриттям сутності кожного елемента з проектуванням на навчання математики.

Ключові слова: саморозвиток, самовдосконалення, діяльність, навчально-пізнавальна діяльність, професійно організоване керування, викладання, учіння, інформаційно-навчальне середовище.

У період модернізації та реформування освітньої галузі пріоритетною метою освіти є “всебічний розвиток людини як особистості, здатної до етично відповідальної участі у житті суспільства, її розумових і фізичних здібностей, забезпечення на цій основі сталого розвитку суспільства і держави, а також потреб у кваліфікованих фахівцях” (проект Закону України “Про освіту”). Не заглиблюючись у термінологічні розвідки, визначаємо модернізацію освіти як комплексний процес реформування всіх ланок освітньої системи й усіх сфер освітньої діяльності, створення нових інституцій відповідно до вимог суспільства за умов збереження кращих традицій вітчизняної освіти та запозичення тих культурних норм, які відповідають стандартам і цінностям розвинутих демократичних країн. Водночас зауважуємо, що модернізацію не можна сприймати як просту сукупність певних програм (дорожніх карт), хоча без таких програм технологічно важко реалізувати модернізаційний процес. Тому модернізацію необхідно розглядати як певну ідеологію, навколо якої здійснюються конкретні реформи, що спричиняють виникнення масштабних якісних змін. Саме модернізація створює базу для реформування й технологічного оновлення, масштабного впровадження інновацій на основі запитів та потреб особистості, суспільства, країни. Зокрема, у середній освіті потребують радикального перегляду зміни в змісті навчальних предметів, технології навчання, організаційні засади забезпечення полісуб’єктної навчально-пізна-

вальної діяльності, а орієнтація на розвиток учня як особистості, індивідуальності, активного суб'єкта навчання має реалізуватися на основі побудови відповідної стратегії діяльності вчителя, який створює умови для особистісного саморозвитку та самовдосконалення школяра в системі його взаємодії з іншими людьми: учителями, батьками, однолітками.

Усі зазначені аспекти зумовлюють актуальність проблеми, яка полягає в суперечності між рівнем готовності вчителя до організації та забезпечення активного, усвідомленого саморозвитку й самовдосконалення учнів та наявним рівнем підготовки педагогів до здійснення відповідної навчальної діяльності з урахуванням середовищного впливу.

Огляд наукових джерел свідчить, що самовдосконалення досліджують у двох різних аспектах, зокрема, як: зв'язок з творчістю, суб'єктністю, самореалізацією людини (М. Бердяєв, А. Маслоу, С. Франк, Е. Фромм, К. Роджерс та ін.); як найвищу форму усвідомленого саморозвитку (Г. Костюк, І. Бех, О. Газман, Г. Селевко та ін.); як самовизначення, саморозвиток учнів (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, В. Давидов, А. Маркова та ін.) тощо.

У дисертації [6] проблему самовдосконалення, саморозвитку, самовизначення розкрито О. Мерзляковою (2010), яка дослідила основні лінії саморозвитку: становлення суб'єктності, особистісний та інформаційний розвиток. Автор виділила й проаналізувала вплив трьох видів чинників саморозвитку: індивідуально-психологічних, соціально-психологічних і психолого-педагогічних. Вона встановила, що позитивний вплив на саморозвиток учнів мають навчальні середовища закладів з вузькою профілізацією або професійним спрямуванням навчання.

У працях Л. Шапошнікової (2007) визначено базові рівні самоосвіти (інституційний, позаінституційний, оказіональний) та окреслено особливості самоосвітньої діяльності, а також її основні завдання, зокрема формування навичок самоосвіти, самовиховання й саморозвиток з метою подальшої самореалізації особистості [9].

За результатами аналізу наукового матеріалу можна зробити висновок, що проблема саморозвитку та самовдосконалення учнів потребує розгляду в полі впливу на цей процес організації й здійснення навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування наукових позицій і методичних узагальнень щодо організації та забезпечення активного, усвідомленого саморозвитку й самовдосконалення учнів у процесі забезпечення їхньої навчально-пізнавальної діяльності в урочний та позаурочний час в умовах професійно організованого керування навчально-виховним процесом з урахуванням середовищного впливу.

Аналізуючи поняття “саморозвиток”, визначаємо напрями його дослідження, а саме як психологічної та педагогічної (дидактичної) категорій. З огляду на розкриття поняття “саморозвиток” як психологічної категорії виокремлюємо низку підходів: діяльнісний (розглядає саморозвиток як певну внутрішню активність, вид творчої діяльності, що сприяє продук-

тивному особистісному зростанню); трансферно-особистісний (тлумачить саморозвиток як стійку здатність людини до змін); потребо-мотиваційний (трактує саморозвиток як потребу людини в самодетермінації, самовдосконаленні, саморозвитку, набуванні компетентностей, культури та виділяє мотиваційну сферу як складову саморозвитку особистості, що домінує); конгруентний (розкриває саморозвиток як шлях до гармонізації відносин із собою й навколишнім середовищем) [7].

Отже, психологічну основу розвитку окресленого поняття в площині організації навчально-виховного процесу вбачаємо в розвитку рефлексії, через рефлексивні механізми саморозвитку особистості з різними проявами самовпливу: самоконтролем, самопереконанням, самоінструкцією, самонаказом, самоподоланням тощо.

Досліджуючи саморозвиток як педагогічну (дидактичну) категорію, зазначимо, що в наукових працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, Г. Костюка та інших навчання розглянуто як вагомий чинник саморозвитку. Разом з тим П. Гальперін, Г. Селевко, І. Харламов та інші процес навчання розуміють як спосіб організації розвитку й саморозвитку учнів.

Ураховуючи психолого-педагогічні характеристики учнів основної школи, зазначимо, що саморозвиток та самовдосконалення є керованим зовні процесом становлення учня, який передбачає активізацію вчителем механізмів розвитку особистісного потенціалу школяра, формування здатності до самопізнання, самопроектування, самореалізації для успішної життєдіяльності, та внутрішнім процесом, що базується на мотивації.

Отже, у подальшому розглядаємо саморозвиток як внутрішній і зовнішній процеси, що відбуваються за умов підсилення мотивації та професійно організованого керування навчально-виховним процесом і забезпечення навчально-пізнавальної діяльності учнів з урахуванням соціального (середовищного) впливу. Схематично це можна відобразити як сукупність упорядкованих елементів множини, а саме: {потреби → мотив → мета і завдання → дії → операції → результат → рефлексія} інформаційно-навчальному середовищу діяльності (учня/вчителя) в урочний та позаурочний час ⇒ розвиток (саморозвиток, самовдосконалення).

Розкриємо елементи з проектуванням на організацію діяльності учнів та вчителя у процесі навчання математики. Визначення потреб навчання школярів дає змогу педагогу успішно сформулювати мету вивчення теми й кожного уроку. Визначимо види потреб учня в навчанні на основі досліджень А. Маслоу [4]: органічні (пов'язані з розвитком особистості та її самозбереженням, що включають у себе значну кількість потреб, зокрема таких, як вода, їжа тощо); матеріальні (передбачають використання продукції, створеної людьми, що необхідна людині для побуту, роботи, відпочинку); соціальні (пов'язані із життєвою позицією, авторитетом і потребою людини в спілкуванні); творчі (являють собою задоволення художньою, технічною, науковою діяльністю); духовні (пов'язані із самовираженням, самоздійсненням, самоактуалізацією, самореалізацією). Таким чином, ви-

значити вид потреби в навчанні можна, запропонувавши учням обрати питання та сформулювати на нього відповідь.

Наприклад, тема “Багатокутники. Площі багатокутників. 9 клас”. Питання для учнів: Навіщо вивчати тему уроку “Площі багатокутників”? (органічні потреби); Як на вашу думку, люди яких професій використовують у своїй роботі поняття “площа” та формули знаходження площі? (матеріальні потреби); Чи можете назвати (згадати, придумати) предмет доквілля, який, на вашу думку, можна зіставити з багатокутником? (творчі потреби); Як би ви застосували відому інформацію про багатокутники та способи знаходження їхньої площі? (духовні потреби). Таким способом учитель може сформувати уявлення про потреби кожного учня, з’ясувати мотиви навчальної діяльності та визначитися з методами здійснення мотивації на уроках.

Для прикладу опишемо кілька варіантів здійснення мотивації на уроці з урахуванням класифікації мотивів (пізнавальні, соціальні, самоосвітні (досягнення та розвитку)) навчальної діяльності за А. Марковою [3].

Пізнавальний мотив. Завдання базуються на підвищенні рівня інтересу до теми, яку вивчають у процесі:

- послідовного розкриття практичних застосувань математичного поняття в різних галузях людської діяльності (у техніці, промисловості, військовій справі, медицині, побуті, мистецтві тощо). Наприклад, “Чому кахельна плитка має прямокутну або квадратну форму? Якої форми кахельної плитки (прямокутної чи квадратної) та якого розміру вигідніше покрити панель розмірами 1 м на 1 м 20 см?”;

- розповіді цікавого факту, з яким люди зустрілися в побуті, на виробництві, у доквіллі тощо. Наприклад, “Чому на пожежному щиті відро конусоподібної форми?”;

- подання інформації з життя видатних людей чи наведення прикладів з літературних джерел;

- виконання практичного завдання без коментарів, що дає несподіваний ефект, і постановкою запитання: “Чим це викликано?”, а також обговорення, яке приводить до розгляду нового матеріалу. Наприклад, із картону вирізаємо коло. З аркушів кольорового паперу вирізаємо сім або чотирнадцять рівних за розмірами секторів. Усі вони різних кольорів веселки. Наклеюємо ці сектори на картонне коло в порядку кольорів веселки. Устромлюємо в центр кола канцелярську кнопку – отримаємо різнокольорову дзигу. Якщо її крутнути, то дзига з різнокольорової перетвориться на білу. Чим це викликано?;

- демонстрації парадоксів та софізмів у математиці та вивчення матеріалу, за допомогою якого їх можна пояснити.

Соціальний мотив. Завдання базуються на спільному виконанні за умов самостійного виконання частини кожним школярем:

- групове дослідження з подальшим обговоренням отриманих результатів. Наприклад, у процесі вивчення теми “Неповні квадратні рівнян-

ня” кожен учень обирає для самостійного дослідження один із способів розв’язування неповного квадратного рівняння;

- групова розробка проекту.

Самоосвітній мотив. Завдання базуються на:

- інформації про значення матеріалу, який належить вивчити;
- розповіді про новий для учнів метод практичної діяльності, якому

буде присвячений урок;

- інформації щодо рівня, якого можна досягти;
- стимулюванні результативної навчально-пізнавальної діяльності учня;
- розробці маршрутів навчальних досягнень школярів.

Розкриття елемента “мета і завдання” подано в змісті навчальної програми з математики [5] та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [1]. Зокрема, досліджуючи цей елемент у площині діяльності учителя, передбачаємо формування предметної математичної компетентності та формування окремих ключових (більш загальних, що виходять за межі одного предмета) компетентностей, зокрема загальнонавчальної (уміння вчитися), комунікативної (здатності грамотно формулювати й висловлювати судження), загальнокультурної тощо. Формування та розвиток зазначених компетентностей підпорядковуємо реалізації загальних завдань шкільної математичної освіти, що здійснюється на всіх ступенях школи. Ці завдання вирішуються через: формулювання цілей діяльності; усвідомлення значення діяльності; визначення засобів досягнення мети.

Із зазначеного вище можемо зробити висновок, що метою й завданнями учня в процесі вивчення курсу математики є формування математичної компетентності на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі та успішного оволодіння знаннями з інших освітніх галузей.

Таким чином, виокремлюючи мету уроку, необхідно чітко передбачати результат діяльності учнів, тобто перехід мети на мову зовнішньо виражених дій, за якими можна спостерігати. Так, результат навчання можна поділити на складові та описати їх (виконання конкретних операцій, вправ, формування простих навичок тощо). Подаємо приклад запису мети уроку.

Клас 5.

Тема уроку. Круг. Площа круга. Круговий сектор.

Мета уроку: формування та розвиток математичної компетентності учня/учениці:

Навчальна складова	Розвивальна складова	Виховна складова
зображує та знаходить на малюнках круг і круговий сектор; пояснює, що таке: круг, круговий сектор; записує та пояснює формули площі круга; розв’язує вправи, що передбачають знаходження площі круга	<i>розвиток мовлення:</i> збагачування та ускладнення лексичного запасу, посилення комунікативних якостей; <i>розвиток сенсорних навичок:</i> уміння розпізнавати форми, здійснювати побудови за допомогою креслярських інструментів; <i>розвиток мислення:</i> уміння здійснювати розумові дії, операції різних рівнів складності (зокрема, відтворює, розпізнає, застосовує поняття; аналізує, узагальнює та класифікує навчальну інформацію)	<i>розвиток</i> навичок спілкування та прийняття рішень; лідерських якостей

Розкриваючи такі елементи, як дії й операції, акцентуємо на тому, що вони є складовими діяльності та співвідносяться з потребами, мотивами, цілями.

Аналізуючи діяльність на уроці, виділяємо суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учителем і учнями. Діяльність будемо розглядати як педагогічну категорію: діяльність учителя – як викладання, а діяльність учнів – як учіння.

Під поняттям “викладання” сьогодні розуміють упорядковану діяльність педагога, спрямовану на реалізацію цілей навчання (освітніх завдань), забезпечення управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, їх вихованням і розвитком.

Під поняттям “учіння” – процес, у ході якого на основі пізнання та набутого досвіду виникають нові форми поведінки й діяльності, змінюються набуті раніше. Навчально-пізнавальна діяльність школярів будується відповідно до способу подання теоретичних знань, до способу переходу від абстрактного до конкретного.

Результативною навчально-пізнавальною діяльністю буде тільки за умови, якщо вона організована таким чином, що учень знає, як діяти: мислити, передбачати результати діяльності, зіставляти їх з отриманими результатами, робити висновки.

Навчально-пізнавальну діяльність школяра в процесі навчання Г. Щукіна [10] конкретизує в таких напрямках:

1. Зв'язок із діяльністю інших людей (учитель, однокласники тощо), у якому здійснюється обмін досвідом діяльності, її видами, способами, у результаті чого розширюється знаннева база з предметних галузей діяльності.

2. Зміна характеру діяльності від виконавської, активно-виконавської, активно-самостійної до творчо-самостійної і як результат – поступальний розвиток особистості.

3. Зміна позиції учня: від виконавської – до активної – до позиції суб'єкта.

4. Становлення особистості в навчальному процесі зумовлено зміною регулятивних механізмів (внутрішніх і зовнішніх). Рівень саморегуляції – основний показник і механізм формування особистості школяра.

5. Зміна позиції учня в міжсуб'єктних відносинах у системі “вчитель-учень” сприяє формуванню навичок саморегуляції школяра через активність, самостійність, пізнавальний інтерес.

6. Самоаналіз учіння, що впливає на зміну позиції учня в навчально-пізнавальній діяльності й спричиняє розвиток і формування особистості школяра.

Таким чином, для успішного здійснення викладання, а як наслідок – забезпечення результативного учіння, учителю необхідно системно пов'язати: зміст навчального матеріалу; мотиви діяльності школярів; способи залучення учнів до діяльності; засобове забезпечення; форми ор-

ганізації навчально-пізнавальної діяльності; заходи стимулювання до здійснення діяльності; способи управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів; форми контролю; тип відносин у процесі здійснення викладання і учіння; форми проведення рефлексії.

Елемент “рефлексія” виокремлюємо як наслідок взаємодії “учитель-учень”, “учень-учень”. Ініціювати та інтенсифікувати рефлексію учнів можна з оцінки психоемоційного стану й діяльності на уроці, що дозволить забезпечити засвоєння учнями принципів саморегуляції та співробітництва. Основні етапи рефлексії: зупинка навчально-пізнавальної діяльності; відновлення послідовності виконаних дій; повторення складеної послідовності дій; формулювання результатів.

Аналізуючи поняття “інформаційно-навчальне середовище”, виділяємо конструкт “середовище”, який відображає взаємозв’язок умов, котрі забезпечують розвиток людини. При цьому передбачено присутність у середовищі, взаємовплив, взаємодію оточення із суб’єктом. Досліджуючи категорію “середовище”, Т. Чернецька [8] наголошує на тому, що процеси проектування й моделювання середовища мають забезпечувати: безпечність середовища (передбачення певного предметного наповнення та просторової організації середовища, реалізація яких дасть змогу мінімізувати в дитини відчуття невпевненості й страху, надати вихованцю можливості для вільного орієнтування, пересування та свідомого виконання необхідних дій); насиченість особистісно й культурно значущими об’єктами (забезпечення контакту дитини з різними носіями інформації шляхом активізації її психічних процесів, стимулювання пізнавальної активності, залучення до різних видів навчально-пізнавальної діяльності); доступність для полісенсорного сприймання (стимулювання й забезпечення можливості надходження інформації від різних органів чуттів у процесі сприймання окремих об’єктів та відносин між ними); смислова упорядкованість (визначення навчального матеріалу й добір дій відповідно до психофізіологічних особливостей розвитку учнів та з урахуванням “зони найближчого їх розвитку”); зануреність у систему соціальних відносин (забезпечення активної взаємодії й співпраці між дітьми та між дітьми, педагогами та батьками); розвивально-рефлексивний характер середовища (наявність навчальних “перешкод”, які діти долають самостійно або під керівництвом дорослих); спрямованість на розвиток актуальних і потенційних здібностей школярів.

Висновки. Розкрито й доведено, що орієнтація на розвиток учня як особистості, індивідуальності, активного суб’єкта діяльності реалізується на основі побудови відповідної стратегії діяльності вчителя, який створює умови для особистісного самовдосконалення школяра в системі його взаємодії з педагогами, батьками, однолітками. Об’єктивною передумовою здійснення педагогом цілеспрямованого впливу на особистісне самовдосконалення та розвиток учнів є єдність і цілісність будь-якого виду діяль-

ності, її варіативність та професійно організоване керування цим процесом з урахуванням функціонування середовища.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
2. Голодюк Л. С. Проектування інформаційно-освітнього простору уроку / Л. С. Голодюк // Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць. – Київ : Праймдрук, 2012. – С. 126–136.
3. Маркова А. К. Формирование мотивов учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 92 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ.]. – Москва : Смысл, 1999. – 425 с.
5. Математика. Навчальна програма для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (зі змінами) [Електронний ресурс] / М. І. Бурда, Ю. І. Мальований, Є. П. Нелін, Д. А. Номіровський, А. В. Паньков та ін. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
6. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Леонідівна Мерзлякова ; Держ. вищий навч. закл. “Ун-т менеджменту освіти”. – Київ : [б. в.], 2010. – 20 с.
7. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр навчальної літератури, 2012. – 168 с.
8. Чернецька Т. І. Освітнє середовище навчально-дослідницької діяльності дітей: особливості проектування, моделювання і функціонування / Т. І. Чернецька // Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. пр. – Київ : Праймдрук, 2012. – С. 50–63.
9. Шапошнікова Л. М. Развитие идей про самообразование школьников в истории отечественной педагогики (конец XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Миколаївна Шапошнікова ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – 19 с.
10. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1986. – 144 с.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2015.

Голодюк Л. С. Саморазвитие ученика в условиях профессионально организованного управления учебно-воспитательным процессом с учетом влияния среды

В статье теоретически обоснованы научные позиции и предложены методические обобщения по организации и обеспечению активного, осознанного саморазвития и самосовершенствования учащихся в процессе осуществления ними учебно-познавательной деятельности в условиях профессионально организованного управления учебно-воспитательным процессом с учетом влияния среды. Исследование понятия “саморазвитие” как психологической и педагогической категорий позволило раскрыть и доказать, что ориентация на развитие ученика как личности, индивидуальности, активного субъекта деятельности реализуется благодаря построению соответствующей стратегии деятельности учителя, который создает условия для личностного самосовершенствования школьника в системе его взаимодействия с педагогами, родителями, сверстниками. Стратегия деятельности рассматривается как совокупность упорядоченных элементов множества с последовательным раскрытием сущности каждого элемента и проектированием на обучение математике.

Ключевые слова: саморазвитие, самосовершенствование, деятельность, учебно-познавательная деятельность, профессионально организованное управление, преподавание, учение, информационно-обучающая среда.

Golodyuk L. Student's Self-Development Under Conditions of Professionally Organized Management of Educational Process Taking into Account the Environmental Effect

The article deals with theoretically grounded scientific positions and methodical generalizations about the organization and providing of active, conscious self-development and self-improvement of students in the process of their educational and cognitive activity under conditions of professionally organized management of educational process taking into account the environmental effect. Study of the concept "self-development" as a psychological and pedagogical category allowed us to reveal and prove that focus on student's development as a personality, individuality, an active subject of activity is implemented on the basis of building an appropriate strategy of teacher's activity that creates conditions for student's personal self-development in the system of interaction with teachers, parents, coevals.

Activity strategy is presented as a set of ordered items (needs, motives, purposes and objectives, actions, operations, result, reflection) plural (informational and learning environment of student and teacher's activity at the lessons and after school) with consistent disclosure of each element with the projection of learning mathematics.

Study the above elements is made on the basis of psychological and pedagogical analysis. Thus, the needs (organic; physical; social; creative; spiritual) of teaching students are determined on the basis of scientific papers by A. Maslow. Motives classification (cognitive, social, self-educational (achievement and development)) of educational activity is submitted by A. Markova. The description of the element "purpose and tasks" is performed according to regulations on teaching academic subject Mathematics with the projection on the competence approach. Analyzing the activities in the classroom, taking into account the subject-subject interaction between teacher and students, we consider teacher's activity as teaching, and students' activity as learning exercised in the environment. The construct "environment" shows the relationship of conditions, mutual influences, environment interactions with the child that ensure child's development.

Key words: self-development, self-improvement, activity, educational and cognitive activity, professionally organized management, teaching, learning, informational and learning environment.

УДК 37.0

С. Г. ГУЗЕНКОВ

кандидат історичних наук, доцент
КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”
Запорізької обласної ради

Н. С. КАЛЯНОВА

вчитель історії та суспільствознавства ЗОШ № 41

ІННОВАЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИСТАВКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інноваційність стала тенденцією розвитку української освіти. Про це свідчать як зміст нормативно-правових актів, що регулюють розвиток освіти, так і наявність розділів, присвячених інноваціям, у підручниках, поява окремих посібників із проблематики, а також частота публікацій з теми. Стаття присвячена аналізу інновацій в українській освіті, представлених для публічної демонстрації на міжнародних виставках у 2012–2014 рр. Отримані результати дають можливість уточнити уявлення про основних акторів освітніх інновацій та зміст їхньої діяльності. На основі контекстного аналізу каталогів міжнародних виставок зроблено висновки про тенденції розвитку інновацій в освітньому просторі країни. Зокрема, про те, що основним актором лишається держава, про що свідчить кількість заходів, організованих державними установами, причетними до формування освітньої політики чи координації науково-методичної діяльності в регіонах. Новизна дослідження полягає в тому, що вперше інноваційну складову розвитку української освіти проаналізовано на основі розгляду практичних розробок. Отримані висновки можуть бути враховані при плануванні освітніх реформ та інноваційної політики.

Ключові слова: інновації, освіта, технології, середовище, управління.²

Про те, що інноваційність стала однією з тенденцій розвитку української освіти, свідчать ряд фактів.

По-перше, регулювання інноваційної діяльності на законодавчому рівні. Так, Закон “Про інноваційну діяльність” визначає правові, економічні та організаційні засади державного регулювання інноваційної діяльності в Україні [3] загалом, а Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності регламентує відповідну активність у сфері освіти. Зокрема, визначено поняття, які будуть використані в цій статті: “інноваційна освітня діяльність” та “освітні інновації” [13].

Згідно з Положенням, інноваційною освітньою діяльністю є діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок, а освітні інновації – уперше створені, вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності [13].

У чинній на сьогодні Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року про інновації йдеться в ряді розділів, зокрема, у розділі “Основні проблеми ризику та виклики” інновації згадуються

2 рази; “Стратегічні напрями розвитку освіти” – 2; “Основні завдання Національної стратегії” – 3; “Основні напрями реалізації Національної стратегії” – 14 [12]. Тобто серед проблем визначено повільність упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес та неготовність певної частини працівників освіти до інноваційної діяльності, а серед завдань, стратегічних напрямів реалізації – прискорення інноваційних процесів в освіті.

У винесеному на громадське обговорення проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. серед стратегічних завдань також поставлено перетворення освіти на “інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знанням протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності” [14].

По-друге, розділи, присвячені інноваціям в освіті, стали частиною академічних підручників та посібників із педагогіки. Як приклади можна навести видання І. В. Зайченко [2, с. 77–85] та С. П. Максимюка [8, с. 592–642]. Крім того, з’явилися посібники, присвячені спеціально інноваційним педагогічним технологіям, як, наприклад, книга І. М. Дичківської [1], а також ряд монографій, що описують інноваційні процеси в освіті загалом чи окремих її галузях. Як приклад тут можна навести ряд видань В. В. Химинця [17; 18; 19].

Про важливість інновацій для української освіти говорять також назви публікацій та розділів окремих робіт. Наприклад: “Інноваційність – важлива ознака сучасної освіти” [19]; “Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах” [16], “Інноваційність – важлива складова розбудови сучасного освітнього простору в регіоні” [20], “Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога” [7].

Таким чином, на законодавчому рівні та в академічному середовищі простежується як розуміння необхідності інноваційних процесів в освіті, так і бажання обговорювати теоретичні аспекти проблеми.

Пошук в електронному каталозі Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського показав, що за три роки (2012–2014 рр.) інноваціям в освіті було присвячено чотири монографії, три збірники матеріалів конференцій, один збірник наукових праць, два посібники, 37 статей та три автореферати дисертації, що свідчить про високий рівень зацікавленості академічного середовища проблемою. Разом із тим, більшість із перелічених видань зосереджено або на теоретичних аспектах проблеми, або на досвіді впровадження інновацій в окремих напрямках.

Уперше спробу системного аналізу практики інноваційних процесів в освіті здійснено у звіті Міністерства освіти і науки України “Реформа системи освіти в рік освіти та інформаційного суспільства” (2011 р.) [15]. Разом із тим, проведений контекстний аналіз згадування інновацій у документі дозволяє стверджувати, що останні зустрічаються в тексті як завдан-

ня, пріоритети, мета (8 разів), а також процеси, що лише розпочалися (3 рази), тобто набагато частіше, ніж серед результатів (3 рази).

Варто зазначити, що документ присвячений лише діяльності Міністерства освіти і науки. Активність інших учасників освітнього процесу досі не була предметом детального аналізу.

Доцільним видається проаналізувати практичний аспект – розуміння учасниками освітнього процесу теоретичних моделей інноваційних процесів, сформульованих у нормативно-правових актах і навчальних та академічних виданнях. Вирішити проблему можна, дослідивши інноваційні розробки, представлені вітчизняними закладами освіти на спеціалізованих виставках.

Новизна цієї публікації полягає в тому, що вперше інноваційну складову розвитку української освіти проаналізовано на основі практичних розробок, представлених для ознайомлення широкій громадськості шляхом публічної демонстрації досягнень.

Щороку в Україні проходять дві виставки “Сучасні освітні заклади” та “Інноватика в сучасній освіті”, які мають статус міжнародних. Джерелами інформації для дослідження стали офіційні каталоги виставок. Поза увагою лишилися конкурсні розробки. Для аналізу взято заходи (презентації, конференції, круглі столи, майстер-класи), які проводять учасники безпосередньо під час роботи виставок. Формальною ознакою вибору заходу стало згадування інновацій у назві.

За 2012–2014 рр., за проведеними підрахунками, тема інновацій була заявлена у 43 із 132 заходах виставки “Інноватика в сучасній освіті” та 39 із 169 виставки “Сучасні заклади освіти”. Враховано масштабні заходи, що відбувалися в конференц-залах і, відповідно, присутність на яких була усвідомленим вибором відвідувачів. Поза увагою лишилися так звані заходи на стендах учасників, відвідання яких може бути зумовлено випадковими факторами.

За частотою згадування теми розподілилися таким чином:

1. Інноваційні технології – 29. Серед них можна виділити такі групи:

а) інноваційні технології у вихованні, наприклад, у 2014 р. під час виставки “Інноватика в сучасній освіті” відбувалися семінар Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук (далі – НАПН) “Особливості та інноваційні технології виховання патріотизму зростаючої особистості в сучасних умовах”, презентація “Інноваційні технології у військово-патріотичному вихованні курсантів Академії військ імені гетьмана Петра Сагайдачного” [6, с. 7–8];

б) інноваційні технології в навчанні. Прикладом може бути семінар відділення науково-методичного забезпечення змісту професійно-технічної освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН “Інноваційні технології навчання учнів з вадами слуху в системі професійно-технічної освіти” [10, с. 12–13];

в) інноваційні технології у підготовці фахівців, наприклад, 2013 р. Житомирський державний університет імені І. Франка проводив круглий

стіл “Інноваційні технології в професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови” [10, с. 15].

2. Інновації – 14. У контексті згадування інновацій можна виділити такі групи:

а) інновації в освіті (загальний підхід), наприклад, у 2012 та 2013 рр. на виставці “Сучасні заклади освіти” серед заходів були представлені круглий стіл “Інновації в освіті від Intel Ukraine” [9, с. 13] та презентація “Інновації в освіті у напрямку діяльності навчального закладу, наприклад, “Інновації вищих навчальних закладів щодо формування соціальних компетентностей у студентської молоді” [6, с. 8] або “Інновації в Державній атестації випускників медичного університету” [6, с. 12];

в) інновації в управлінні, наприклад, “Інновації в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом” [4, с. 8].

3. Інноваційні підходи – 11. Тут можна виділити такі контексти:

а) інноваційні підходи до вирішення проблем, наприклад, “Інноваційні підходи у вирішенні проблеми цілісного розвитку особистості учнів” [6, с. 11] чи “Інноваційні підходи у вирішенні проблем працевлаштування випускників у ДонНУЕТ імені М. Туган-Барановського” [5, с. 12–13];

б) інноваційні підходи до організації навчального процесу та підготовки фахівців. Наприклад, “Інноваційні підходи до вдосконалення освіти” [11, с. 16] чи “Інноваційні підходи до підготовки конкурентоспроможних робітників” [6, с. 10].

4. Інноваційні проекти – 5. Як приклад можна навести назву круглого столу Житомирського обласного педагогічного ліцею “Інноваційні проекти як основа формування творчої особистості” у 2013 р. [4, с. 14].

5. Інноваційна модель, інноваційний розвиток – по 4. Зокрема, “Інноваційна модель розвитку ВНЗ як чинник забезпечення якості підготовки фахівця” [10, с. 20].

6. Інноваційне середовище – 3. Наприклад, “Створення інноваційного зорієнтованого освітнього середовища” [10, с. 13].

7. Решта – 12.

Таким чином, інноваційність досить широко представлена у практичних розробках: від проблеми місця інновацій в освіті загалом до конкретних технологій у діяльності закладу чи управлінні.

Варто зазначити, що серед презентованих тем були наявні такі, що за назвою нагадували гасла. До таких можна, зокрема, віднести: “Упровадження інноваційних технологій – запорука підготовки конкурентоспроможних кадрів” [5, с. 9]; “Сучасні інновації в професійно-технічній освіті – шлях задоволення ринку праці у кваліфікованих робітничих кадрах” [5, с. 14]; “Упровадження інновацій у діяльність ВНЗ як необхідна умова підготовки фахівців для сучасного ринку праці” [5, с. 18]; “Інноваційна діяльність ЗНЗ – стратегічний напрям розвитку освітньої галузі” [10, с. 13]; “Інноваційний підхід до навчання молодших школярів – основа успіху у виконанні вимог нового Державного стандарту” [9, с. 16].

Важливим в аналізованому контексті є питання про акторів інновацій в українській освіті. Під останніми в статті розуміються учасники змін із власними мотивами, які мають відповідний досвід.

Основними акторами, які презентували інновації у своїх заходах окремо чи спільно, стали:

- заклади післядипломної педагогічної освіти – 26 заходів із згадуванням інновацій;
- інститути Національної академії педагогічних наук України (проблем виховання, вищої освіти, спеціальної педагогіки, професійно-технічної освіти тощо) – 13;
- Інститут інноваційних технологій та змісту освіти МОН – 10;
- професійно-технічні та спеціалізовані навчальні заклади (військові, медичні, аграрні тощо) – по 10;
- вищі навчальні заклади – 10;
- решта (видавництва, комерційні підприємства) – 3.

Слід зазначити, що наведені дані не означають низької активності окремих закладів освіти в інноваційному процесі. Так, наприклад, заклади післядипломної педагогічної освіти презентували розробки закладів освіти цілої області. Цим можна пояснити значну кількість згадувань. Зокрема, Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти організує науковий супровід розробок закладів середньої та спеціальної ланки освіти регіону, а також пропонує участь у витратах на участь. Досвід закладу, очевидно, не є унікальним, тож можна припустити, що в решті областей спостерігається схожа картина.

Так само інститути НАПН та Інститут інноваційних технологій та змісту освіти МОН презентують заходи, спільні як з окремими освітніми установами, так і органами управління освітою територіальних одиниць.

Таким чином, основними діючими суб'єктами на ринку інновацій в освіті є державні установи, на які покладено завдання координації науково-методичної діяльності в регіонах, такі як заклади післядипломної педагогічної освіти; які причетні до формування освітньої політики держави, а саме установи НАПН чи Інститут інноваційних технологій та змісту освіти МОН.

Висновки. Тема інноваційності досить широко представлена серед презентованих на виставках заходів: від теоретичного осмислення ролі й місця інновацій в освіті до презентації нових технологій у діяльності закладу чи управління освітою.

Основним актором на полі інновацій в освіті є держава, представлена установами, що причетні до формування освітньої політики чи координації науково-методичної діяльності в регіонах. Упевнену роль відіграють вищі, професійно-технічні та спеціалізовані навчальні заклади. Незначну роль – комерційні організації й видавництва. Можна припустити, що після реформування системи освіти в напрямі її демонополізації та надання більшої академічної свободи окремим навчальним закладам саме вони стануть відігравати провідну роль у розробці та впровадженні інновацій. Про

це свідчить, зокрема, їх потенціал, виявлений у кількості заходів із представлення нововведень протягом останніх трьох років.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – 2-ге вид. – Київ : Освіта України : КНТ, 2008. – 528 с.
3. Про інноваційну діяльність : Закон України 2002 р. [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/40-15/print1435474967053379>.
4. Інноватика в сучасній освіті. П'ята виставка-презентація. Офіційний каталог. – Київ : Виставковий світ, 2013. – 308 с.
5. Інноватика в сучасній освіті. Четверта виставка-презентація. Офіційний каталог. – Київ : Виставковий світ, 2012. – 160 с.
6. Інноватика в сучасній освіті. Шостий міжнародний форум. Офіційний каталог. – Київ : Виставковий світ, 2014. – 256 с.
7. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху : інформаційно-методичний збірник / упор. Г. О. Сиротенко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 124 с.
8. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – Київ : Кондор, 2009. – 670 с.
9. Міжнародна виставка “Сучасні заклади освіти – 2012” // Офіційний каталог виставки. – Київ : Виставковий світ, 2012. – 360 с.
10. Міжнародна виставка “Сучасні заклади освіти – 2013” // Офіційний каталог виставки. – Київ : Виставковий світ, 2013. – 360 с.
11. Міжнародна виставка “Сучасні заклади освіти – 2014” // Офіційний каталог виставки. – Київ : Виставковий світ, 2014. – 396 с.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
13. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 р. № 522 [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.
14. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>.
15. Реформа системи освіти в рік освіти та інформаційного суспільства. Звіт МОН 2011 р. [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/rephorma-osvity.html>.
16. Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О. А. Удод // Інновації в сучасній освіті – 2015”. – Режим доступу: <http://innovosvita.com.ua/index.php/uk/results/catalogue/24>.
17. Химинець В. В. Інновації в управлінні науково-методичною роботою / В. В. Химинець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2012. – 84 с.
18. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород : ЗППО, 2007. – 364 с.;
19. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.
20. Химинець В. В. Інноваційність – важлива складова розбудови сучасного освітнього простору в регіоні [Електронний ресурс] / В. В. Химинець // Закарпатський

обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу: <http://zakinppe.org.ua/institut/navchalnometodichna-robota/1909-innovacijnist-vazhliva-skladova-rozbudovi-suchasnogo-osvitnogo-prostoru-v-regioni>.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2015.

Гузенков С. Г., Калянова Н. С. Инновации в украинском образовании: результаты исследования выставочной деятельности

Инновационность стала тенденцией развития украинского образования. Об этом свидетельствуют как содержание нормативно-правовых актов, регулирующих образовательную деятельность, так и наличие разделов, посвященных инновациям, в учебниках, появление отдельных пособий, а также частота публикаций по теме. Статья посвящена анализу инноваций в украинском образовании, представленных для публичной демонстрации на международных выставках в 2012–2014 гг. Полученные результаты дают возможность уточнить представление об основных акторах образовательных инноваций и содержании их деятельности. Контекстный анализ каталогов международных выставок позволил сделать ряд выводов о тенденции развития инноваций в образовательном пространстве страны. В частности о том, что основным актором остается государство, о чем свидетельствует количество мероприятий, организованных государственными учреждениями, причастными к формированию государственной политики и координации научно-методической деятельности в регионах. Новизна исследования состоит в том, что впервые инновационная составляющая развития украинского образования проанализирована на основе практических разработок. Полученные результаты позволят улучшить планирование образовательных реформ и инновационной политики.

Ключевые слова: инновации, образование, технологии, среда, управление.

Guzenkov S., Kalyanova N. Innovation in Ukrainian Education: Results of Research the Exhibition's Activity

Innovation became a noticeable trend of Ukrainian education. The evidences are normative legal documents that regulate educational activity, chapters of the student's textbooks about innovation and special text-books as well as publications rate about innovation. The article deals with analyze of innovations in Ukrainian education, which were represented for public observation during the international exhibitions: International Forum "Innovation in Modern Education" and "Modern Educational Establishments" 2012–2014. The text gives valuable information on main actors of educational innovations and content of their activity. According to the context analyze of exhibition's catalogs some important conclusions were drawn. It should be stressed that the main actor stays government. The eloquent testimony is quantity of the actions which were organized governmental institutions that involved in educational politics, such as institutions of National academy of Educational science of Ukraine, or coordination scientific and educational politic in regions, such as institutions of post-graduate pedagogical education. Schools and Universities were not as active as governmental institutions during the period that was observed. It is stressed that creations and adoption of innovations still under government control and educational institutions haven't enough an academic autonomy. The text gives valuable information on using term "innovation" in practical activities of educational institutions. This term was used in different contexts such as "innovation technique", "innovation management", "innovation project", "innovation model" and "innovation environment". The article is of interest to researchers of educational process. Originality of article is in analyzed of innovation component of Ukrainian education based on practical developments. The article is of great help to improving of planning educational reform and innovation policy.

Key words: innovation, education, innovation technique, innovation management, innovation environment.

І. І. ДРАЧ

доктор педагогічних наук, доцент, професор
ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано концептуальні ідеї компетентнісного підходу в контексті підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Обґрунтовано доцільність розроблення компетентнісно орієнтованих завдань як засобу формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Охарактеризовано типи компетентнісно орієнтованих завдань та їх функції. Розкрито особливості конструювання цього типу завдань із використанням таксономії педагогічних цілей Б. Блума, в якій визначено способи класифікації розумових умінь, починаючи від найпростіших навчальних дій (знання, розуміння, застосування) до найскладніших (аналіз, синтез, оцінка). Запропоновано конструктор компетентнісно орієнтованих завдань та наведено приклади його застосування. Зроблено висновок щодо переваг використання компетентнісно орієнтованих завдань у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців, які полягають у розвитку мислення та творчого потенціалу студентів, їх здатності до побудови логічних зв'язків, а також створенні середовища для генерування ідей та рефлексії.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, компетентнісно орієнтовані завдання, квазіпрофесійна діяльність

Модернізація системи вищої освіти передбачає зростання вимог до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, які мають бути здатними до виконання соціальних і виробничих завдань в умовах динамічних змін, що відбуваються в інформаційному суспільстві. Новий тип економіки висуває нові вимоги до випускників вишів, серед яких усе більший пріоритет мають системно організовані знання, комунікативність, здатність до рефлексії та самоорганізації, що дозволяють успішно організовувати діяльність у широкому соціальному, економічному й культурному контекстах. Така тенденція до зміни в розумінні результатів освіти зафіксована в доповіді ЮНЕСКО, у якій зазначено, що все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка, на їх погляд, занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність – сукупність навичок, властивих кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація в точному значенні цього слова, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику. Таким чином, вимоги роботодавців до випускника вишу вже не “покриваються” традиційним поняттям професійної кваліфікації. Це призводить до поступової переорієнтації оцінювання результату освіти з понять “підготовленість”, “освіченість”, “вихованість” на поняття “ком-

петентність” та “компетенція”, що відкриває нові можливості для розгортання компетентнісно орієнтованих педагогічних технологій.

Традиційне навчання майбутніх фахівців у вищій школі передбачає викладання теоретичного (лекційного) матеріалу з наступним його закріпленням на практичних заняттях шляхом розв’язування навчальних завдань. Кожне таке завдання потребує наявності чітко визначеної моделі (у вигляді конкретних формул чи законів, які слід застосувати), прописаних вхідних даних та результатів. Разом з тим, у реальному житті людина зустрічається із “життєвими”, а не поставленими завданнями. Саме до розв’язання таких завдань мають готувати студентів сучасні вищі навчальні заклади.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1–6] щодо запровадження компетентнісного підходу в освіті дозволив виокремити такі його концептуальні ідеї в контексті підготовки майбутніх фахівців у вищій школі:

- компетентнісно орієнтована освіта спрямована на те, щоб у процесі освіти не просто забезпечити засвоєння студентом знань, умінь та навичок, а спрямувати його на самостійне добування й адекватне застосування отриманих знань відповідно до конкретного життєвого або професійного контексту, на набуття цілісного досвіду вирішення різноманітних професійних та життєвих проблем;

- у процесі фахової підготовки має відбутися не лише становлення компетентностей для виконання нормативної діяльності в рамках компетенції, а й формування потенціалу цілеспрямованого саморозвитку, який уможливить здійснення успішної професійної та соціальної діяльності особистості в умовах трансформаційних процесів у сучасному суспільстві;

- компетентнісний підхід, який почав формуватися в руслі пошуку шляхів оптимізації формальної освіти, актуалізує проблему розвитку й саморозвитку людини поза її рамками – шляхом неформальної та інформальної освіти [7].

Метою статті є розкриття логіки побудови компетентнісно орієнтованих завдань як засобу формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

У науковій та методичній літературі зустрічається багато термінів, що позначають різні види й характеристики навчальних завдань: завдання, задача, навчальне завдання, пізнавальне і творче завдання, вправа, тест, проблемна ситуація тощо [8]. Проте відсутність чіткого бачення поняття призводить до того, що навчальний матеріал, який міститься в різних збірниках, не відповідає сутності професійних завдань. Відтак, існуючий у практиці професійного навчання підхід до завдань не сприяє ефективності навчання, ускладнює роботу з активізації навчально-пізнавальної діяльності суб’єктів [9].

Беручи до уваги визначення О. Леонтьєва, що завдання – це мета, подана в певних умовах, можна зробити висновок: завдання є одиницею

навчально-пізнавальної діяльності, найголовнішою характеристикою якої є можливість реалізації диференційованих навчальних цілей.

Слід зазначити, що в сучасній дидактиці поняття “завдання” та “задача” чітко не відокремлюються. При розкритті особливостей побудови компетентісно орієнтованих завдань будемо спиратися на визначення завдання, запропоноване вітчизняним ученим, академіком В. Бондарем: “завдання – те, що задається для виконання аналітико-вербальним, лабораторним чи практичним способами, окремі дослідницькі дії поетапного руху до мети наукового пошуку” [10].

Як відомо, компетентність завжди формується й виявляється в діяльності. Тому її формування має здійснюватися в ході освітнього процесу через засвоєння знань, набуття вмінь та розвиток особистісних якостей, необхідних для виконання певного виду діяльності. На нашу думку, основним засобом формування професійної компетентності майбутніх фахівців мають виступати компетентісно орієнтовані завдання, які включають у себе зміст і технології навчання, викладання та оцінювання якості підготовки студентів у навчальному процесі ВНЗ, що забезпечують її ефективність.

Компетентісно орієнтоване завдання організовує навчально-пізнавальну, дослідницьку, проектну, квазіпрофесійну діяльність студента, а не відтворення ним інформації або окремих дій. Цей вид завдань виконує гностичну, виховну, аксіологічну, мотиваційно-стимулювальну, керівну, контрольну-оцінну функції, проте домінує серед них предметно-діяльнісна, що полягає у формуванні у студентів здатності застосовувати знання та вміння, набуті при вивченні дисциплін під час професійної підготовки, при вирішенні пізнавальних, квазіпрофесійних і професійних завдань.

У науковій літературі в якості основних виділяють наступні типи компетентісно орієнтованих завдань:

1. Предметні: в умові описано предметну ситуація, для вирішення якої потрібне встановлення й використання широкого спектра зв'язків предметного змісту, що вивчається в різних розділах дисципліни; у ході аналізу умови необхідно осмислити інформацію, подану в різних формах; сконструювати спосіб вирішення (шляхом об'єднання вже відомих способів). Отриманий результат забезпечує пізнавальну значущість рішення й може бути використаний при вирішенні інших завдань.

2. Межпредметні: в умові описана ситуація мовою однієї з предметних областей з явним або неявним використанням мови іншої предметної галузі. Для розв'язання таких завдань потрібно застосовувати знання з відповідних галузей, досліджувати умови з погляду виділених предметних галузей, а також здійснювати пошук відсутніх даних. При цьому розв'язання й відповідь можуть залежати від вихідних даних, обраних (знайдених) студентами.

3. Практичні: в умові описано практичну ситуацію, для вирішення якої потрібно застосовувати не тільки знання з різних предметних галузей (обов'язково включають досліджувану дисципліну), але й здобуті студентами на практиці, у повсякденному досвіді. При цьому недостатньо задати тільки сюжетну фабулу, дані в такому завданні не повинні бути відірвані від реальності.

Як зазначають російські вчені, зміст компетентнісно орієнтованого завдання повинен відповідати таким вимогам:

1) формулювання компетентнісно орієнтованих завдань або результат його рішення повинні становити для студентів пізнавальну, професійну, загальнокультурну або соціальну значущість, щоб діяльність студентів у ході його розв'язання була мотивованою;

2) мета вирішення компетентнісно орієнтованих завдань повинна полягати не стільки в отриманні відповіді, скільки у привласненні нового фактологічного або методологічного знання (методу, способу вирішення, прийому) з можливим перенесенням в інші аналогічні ситуації, у формуванні особистісних якостей студента, необхідних високопрофесійному конкурентоспроможному фахівцю;

3) умова завдання формулюється як проблема або проблемна ситуація, яку необхідно вирішити засобами певної навчальної дисципліни (предметні компетентнісно орієнтовані завдання), різних навчальних дисциплін (міжпредметні компетентнісно орієнтовані завдання), за допомогою знань, набутих на практиці (практичні компетентнісно-орієнтовані завдання), на які немає явної вказівки в тексті завдання;

4) завдання передбачає недетермінованість дій студента при його виконанні, тобто спосіб виконання завдання студенту не відомий повністю або складається з комбінації відомих йому способів;

5) при виконанні компетентнісно орієнтованих завдань можуть бути використані різні способи, допускається можливість переформулювання (конкретизація, узагальнення, введення додаткових умов) завдання залежно від знань та індивідуальних особливостей студента;

6) інформація в завданні може бути надмірною, відсутньою або суперечливою. Студент повинен відібрати необхідні йому для вирішення завдання дані або в разі недостатності здійснити пошук додаткової інформації. Дані в завданні можуть бути подані в різній формі: у вигляді малюнка, таблиці, схеми, діаграми, графіка, тексту, відео тощо;

7) у результаті роботи над компетентнісно орієнтованими завданнями студенти повинні набути й продемонструвати певний набір знань, умінь, володінь, особистісних якостей;

8) отриманий результат виконання компетентнісно орієнтованих завдань повинен бути значущим для студентів, тому необхідна явна або прихована вказівка сфери застосування результату.

Алгоритм конструювання компетентнісно орієнтованих завдань передбачає покрокове виконання таких дій:

1. Визначення аспекту(-ів) компетентності, що підлягає формуванню або оцінюванню.
2. Розроблення завдання на основі обраного аспекту.
3. Пошук джерел, що дають змогу реалізувати плановану діяльність.
4. Формування мотивів і стимулів.
5. Створення ключів або модельних відповідей, шкал, бланків та інструкцій до пред'явлення результату вирішення завдання.
6. Самоекспертиза завдання [11].

Найбільш змістовним з наведених є другий етап, тому зупинимося на ньому докладніше. Для реалізації другої дії наведеного алгоритму пропонуємо використання таксономії педагогічних цілей американського вченого Б. Блума. Таксономія (від грец. *taxis* – розташування, лад, порядок, і *nomos* – закон) – ієрархічно вибудована система цілей і результатів від простої до складної системи. Використання таксономії в умовах компетентнісно орієнтованої освіти зумовлено необхідністю правильно ставити педагогічні цілі й відповідно до них формулювати завдання для студентів, а також підбирати адекватні методи та інструменти оцінювання, проводити рефлексію за результатами навчання.

Таксономія Б. Блума визначає способи класифікації розумових умінь, починаючи від найпростіших навчальних дій (знання, розуміння, застосування) до найскладніших (аналіз, синтез, оцінювання). Причому високі рівні мислення (аналіз, синтез, оцінка) включають усі пізнавальні вміння нижчих рівнів (знання, розуміння, застосування). Тобто при вибудовуванні змісту освіти варто починати ускладнення в міру того, як людині потрібно не просто запам'ятати щось, а й застосувати. Причому спочатку застосувати в знайомій ситуації, потім у схожій, а потім в абсолютно незнайомій. Тільки потім уже використовувати кілька різних методів (можливо, частинами) в абсолютно нових умовах. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з використанням таксономії Б. Блума зумовлює певну послідовність подання матеріалу, використання теорії та практики, звернення до попереднього досвіду особистості студента і його життєвих ситуацій.

Використовуючи таксономію Б. Блума, відповідно до якої виділяється шість категорій навчальних цілей: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання, – ми розробили “конструктор компетентнісно орієнтованих завдань” (табл. 1). Кожну категорію розкрито через систему дій студента, які подані у вигляді кліше для формулювання відповідного завдання.

Розглянемо приклади формулювання компетентнісно орієнтованих завдань для когнітивної групи цілей, розроблених для студентів спеціальності “Управління навчальним закладом” при навчанні курсу “Компетентнісно орієнтоване управління навчальним закладом”, що передбачена навчальним планом як вибіркова дисципліна у ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України (табл. 2).

Таблиця 1

Конструктор компетентнісно орієнтованих завдань

Навчальні цілі	Формулювання завдань
Знання	Дайте визначення...; назвіть основні частини...; перелічіть...; згрупуйте разом...; складіть список понять, які стосуються...; розташуйте в певному порядку...; викладіть у формі тексту...; прочитайте самостійно...
Розуміння	Поясніть причини того, що...; визначте в загальних рисах кроки, які необхідні для того, щоб...; покажіть зв'язки, які існують між...; спрогнозуйте розвиток...; прокоментуйте положення про те, що...; переформулюйте ідею про те, що...; наведіть приклади
Застосування	Відобразіть інформацію графічно; запропонуйте спосіб, який дозволяє...; порівняйте...; обґрунтуйте...; проведіть (розробіть) експеримент, який підтверджує...; розрахуйте...; проведіть презентацію...
Аналіз	Розкрийте особливості...; проаналізуйте структуру з погляду...; складіть перелік основних властивостей...; розробіть класифікацію на основі...; знайдіть у тексті (моделі, схемі, тощо) те, що...; виокремте принципи, які є підґрунтям...
Синтез	Запропонуйте новий варіант...; розробіть план...; знайдіть новий спосіб, який дозволяє...; запропонуйте нову (власну) класифікацію...; напишіть можливий сценарій розвитку...; викладіть власну думку
Оцінювання	Ранжуйте... й обґрунтуйте...; виберіть оптимальне рішення й оцініть значущість (доцільність, недоліки тощо)...; визначте можливі критерії оцінювання...; викажіть судження...; оцініть можливості...; проведіть експертизу стану...

Таблиця 2

Навчальні цілі	Приклади завдань
Знання	У чому полягає сутність управлінських парадигм за С. Кові? Які відмінності традиційної (старої) та нової парадигм управління, за Р. Дафтом?
Розуміння	Поясніть, у чому полягає студентоцентрирована сутність компетентнісно орієнтованої освіти? Наведіть приклади відмінностей у характеристиці управління організаціями в індустріальному та постіндустріальному періодах розвитку суспільства
Застосування	На прикладі конкретного навчального закладу охарактеризуйте застосування функцій та методів компетентнісно орієнтованого управління. Розробіть пропозиції щодо використання методу бенчмаркінгу в управлінні навчальним закладом
Аналіз	Проаналізуйте особливості організаційних структур, які можна використовувати в умовах компетентнісно орієнтованого управління навчальним закладом. Вивчіть актуальність використання соціально-психологічних методів в управлінні навчальним закладом
Синтез	Напишіть есе на теми: Як створити навчальний заклад, який люблять учні/студенти Упровадження основних положень філософії людиноцентризму в управління навчальним закладом – данина моди чи об'єктивна потреба часу?
Оцінювання	Оцініть переваги та перспективи проектного управління навчальним закладом. Висловіть власну думку щодо актуальності використання фасилітативної функції управління навчальним закладом у процесі супроводу індивідуального саморозвитку особистості суб'єктів освітньої діяльності

Висновки. Використання компетентнісної моделі в освіті передбачає принципові зміни в організації навчального процесу, у діяльності викладачів, у способах оцінювання освітніх результатів порівняно з навчальним процесом, заснованим на концепції “засвоєння знань”. Основною цінністю навчання стає не засвоєння інформації, а оволодіння студентами такими уміннями, які дозволяють їм визначати свої цілі, приймати рішення й діяти в типових та нестандартних ситуаціях.

Розроблення компетентнісно орієнтованих завдань у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців має низку вагомих переваг: сприяє розвитку мислення та творчого потенціалу студентів, їх здатності до побудови логічних зв'язків, а також створює середовище для генерування ідей і рефлексії. Використання зазначених завдань змінює саму сутність професійної підготовки, оскільки цей процес спрямований не лише й не стільки на передачу студентам інформації, а створює середовище для квазіпрофесійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні педагогічних цілей для афективної та психомоторної груп педагогічних цілей.

Список використаної літератури

1. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
2. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Н. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8–19.
3. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 11–12.
4. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті / 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. 66–72.
5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // 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. 47–52.
6. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – Київ : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
7. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи : теоретико-методичні засади : монографія / І. І. Драч. – Київ : Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
8. Скрипник М. І. Система навчально-творчих завдань для підготовки аспірантів, здобувачів у післядипломній педагогічній освіті / М. І. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні. – 2014. – № 2. – С. 53–58.
9. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: науково-практичні основи: монографія / Є. Р. Чернишова; Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. Університет менеджменту освіти. – Київ : Пед думка, 2012. – 471 с.
10. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.

11. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева и др. – Санкт-Петербург : НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2015.

Драч И. И. Компетентностно ориентированные задачи как важный фактор формирования профессиональной компетентности будущих специалистов

В статье проанализированы концептуальные идеи компетентностного подхода в контексте подготовки будущих специалистов в высшей школе. Обоснована целесообразность разработки компетентностно ориентированных задач как средства формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Охарактеризованы типы компетентностно ориентированных задач и их функции. Раскрыты особенности конструирования данного типа задач с использованием таксономии педагогических целей Б. Блума, в которой определяются способы классификации умственных умений, начиная от простейших учебных действий (знание, понимание, применение) до самых сложных (анализ, синтез, оценка). Предложено конструктор компетентностно ориентированных задач и приведены примеры его применения. Сделан вывод о преимуществах использования компетентностно ориентированных задач в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, которые заключаются в развитии мышления и творческого потенциала студентов, их способности к построению логических связей, а также созданию среды для генерирования идей и рефлексии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, компетентностно ориентированные задачи, квазипрофессиональной деятельности.

Drach I. Competence-oriented Tasks as an Important Factor Formation of Professional Competence of Future Professionals

The article analyzes the conceptual ideas of competence approach in the context of the preparation of the future experts in high school. The expediency of the development of competence-oriented tasks as means of formation of professional competence of future professionals is grounded. The competence-oriented tasks in the course of training organize by educational and informative, research, design, quasi-professional activity of the student, not playing them with information or individual action. The types of competence-oriented tasks: subject (in the condition described objective situation whose solution requires the installation and use of a wide range of bonds subject content), interdisciplinary (in the condition described situation is the language of one of the domains with the implicit or explicit use of language a subject area) and practical (in the condition described in the practical situation, the solution of which must be applied not only knowledge from different subject areas, but acquired by students in practice, daily experience) are characterized. The features of this type of design problems with the taxonomy of educational objectives B. Bloom, which defines the ways of classifying mental skills ranging from simple training action (knowledge, comprehension, application) to the most complex (analysis, synthesis, evaluation) are disclosed. The examples of design competence-oriented tasks are offered, concluded that the benefits of their use in the process of formation of professional competence of future specialists, who are in the development of thinking and creativity of students and their ability to build logical relations, as well as creating an environment for generating ideas and reflection.

Key words: training, professional competence, competence-oriented objectives, quasi-professional activity.

І. М. ДЯЧЕНКОкандидат наук з соціальних комунікацій, доцент
Класичний приватний університет**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ЖУРНАЛІСТА В КОНТЕСТІ ЙОГО ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті розкрито сутність поняття “професійна свідомість”; висвітлено філософські, педагогічні та психологічні погляди на проблему формування професійної свідомості, стійкої громадянської позиції і патріотизму в майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки; визначено організаційно-педагогічні умови формування професійної свідомості майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: громадянська позиція, майбутній журналіст, особистість, патріотизм, професійна підготовка, професійно спрямоване освітнє середовище, організаційно-педагогічні умови.

У непростих умовах утвердження незалежності нашої країни проблема формування особистості українця-патріота з активною і чіткою громадянською позицією наразі набула загальнодержавного масштабу. Потребує оновлення система підготовки майбутніх фахівців, у тому числі журналістів, виникла необхідність осмислення шляхів формування професійного світогляду та стійкої громадянської позиції майбутніх представників “четвертої влади” як носіїв національної ідеї.

Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється суспільними очікуваннями щодо незаангажованості працівників ЗМІ й посиленої відповідальності журналістів, які мають чітку громадянську позицію, володіють професійною свідомістю й неупередженістю до збору, обробки й розповсюдження інформації.

Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему статті, а її метою стало розкриття сутності поняття “професійна свідомість”; висвітлення філософських, педагогічних та психологічних поглядів на проблему формування професійної свідомості, стійкої громадянської позиції і патріотизму в майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки; визначення організаційно-педагогічних умов формування професійної свідомості майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Проблема формування особистості громадянина й патріота стала предметом вивчення багатьох українських і зарубіжних дослідників (Г. Ващенко, М. Грушевський, А. Дістервег, О. Духнович, А. Макаренко, І. Огієнко, Й. Песталоцці, І. Поплужний, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Специфіка журналістської діяльності висвітлена в наукових розвідках С. Виноградової, В. Горохова, І. Дзялошинського, М. Житарюка,

Я. Засурського, В. Здоровеги, Г. Лазутіної, К. Маркелова, Г. Мельник, І. Михайлина, А. Москаленка, В. Олешка, Є. Проніної, Є. Прохорова, Д. Рендалла, В. Різуна, О. Самарцева, І. Чемерис та ін.

Як зазначається в Державній національній програмі “Освіта: Україна XXI століття”, в педагогічному плані громадянськість містить у собі знання, переживання і вчинки. Ці складники знаходяться в тісних зв'язках і взаємодії при переважанні на певних етапах розвитку індивіда емоційного компонента у формуванні сфери почуттів [5].

Дефініції поняття “патріот” загалом зводяться до відданості, здатності на подвиг, готовності на пожертви в ім'я інтересів рідної землі [15]. Патріотизм визначається як бажання працювати на користь своєї держави і походить від бажання творити добро – якнайбільше і якнайкраще [4]. Український педагог І. Бех розглядає патріотизм як фундаментальну особистісну цінність [2, с. 4].

Патріотизм є одним із основних принципів і обов'язків моралі, що проявляються у ставленні до праці, суспільної діяльності, міжнародних відносин, обов'язку перед своїм народом [9]. Сьогодні патріотизм тлумачиться як суспільний і моральний принцип, що характеризує ставлення людей до своєї країни, яке виявляється у визначеному способі дій та складному комплексі суспільних почуттів, що називається любов'ю до Батьківщини. Патріотизм як культурно-історичний феномен не абсолютизує жоден з періодів вітчизняної історії; це – явище синтетичне, яке відображає все незаперечно цінне, накопичене нацією [12, с. 243].

Наразі як ніколи одним із головних завдань освіти (зокрема – професійної, з підготовки майбутніх журналістів) є формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати. Тому в навчально-виховному процесі, окрім збагачення учнів знаннями, повинно відбуватися залучення їх до “національно-культурних традицій, збагачених загальнолюдськими цінностями світової культури” [8].

Сучасний соціум очікує працівників ЗМІ, які мають чітку й незламну громадянську позицію, усвідомлене розуміння свого професійного призначення й соціальної ролі в умовах відстоювання національної ідеї, журналістським світоглядом. Майбутні представники “четвертої влади” повинні глибоко усвідомлювати відповідальність перед законом та власним сумлінням за свою діяльність, сприяти консолідації нації.

Світогляд трактують як комплекс уявлень людини про себе і про світ, єдність знання й оцінки, як результат суспільної самосвідомості. Світогляд журналіста впливає на виконання ним професійних функцій, на формування громадської думки, на формування якої впливають і духовні цінності, що є найвищим рівнем регуляції соціальних процесів і зміцнюють соціум.

Сьогодні журналіст є активним учасником соціокультурної творчості, його завдання, на думку С. Виноградової, – зміна, розвиток елементів культури, створення її ціннісно-нормативних координат, культурне осна-

щення соціальних процесів [3]. На думку С. Корконосенка, “перш, ніж стати журналістом за посадою, треба стати журналістом за світовідчуттям, способом сприйняття навколишнього життя, професії й себе у професійному середовищі” [11, с. 3].

Від того, наскільки високим і усвідомленим буде розуміння журналістом соціальної ролі в сучасному світі, свого професійного призначення прямопропорційно залежить ефективність виконання ним фахових завдань, функцій працівника ЗМІ, оскільки, як стверджує за словами журналістикознавець О. Кузнецова, “висока моральна свідомість журналіста повинна визначати його діяльність” [9]. Ефективність виконання майбутнім журналістом фахових функцій значною мірою визначатиметься не журналістською вправністю, наявністю навичок та вмінь створювати правдивий інформаційний продукт, але й рівнем його професійної свідомості й від того, наскільки журналіст сам себе усвідомлює представником “четвертої влади”, наскільки він здатний духовно єднати і зміцнювати суспільство, тим самим впливаючи на його “духовний код”, політичну стабільність і соціальне здоров’я.

Проте сучасна система журналістської освіти не акцентує на формуванні у студентів професійної свідомості, що загострює необхідність забезпечення умов для творчої самореалізації майбутніх працівників ЗМІ, посилює потребу, “з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству” [7, с. 9].

У зв’язку з орієнтацією України на європейські стандарти освіти виникає необхідність посиленої уваги до духовної сфери випускника вищої школи, створення умов для формування покоління, здатного навчатися та змінюватися впродовж усього життя [1].

Професійна підготовка майбутніх журналістів, на наше переконання, повинна включати й духовний розвиток студента, формування його ціннісних орієнтацій, чіткого бачення шляхів вирішення проблеми, стійкої громадянської позиції, аналітичного мислення, вміння підключати журналістську інтуїцію і професійну свідомість, бо “тільки дійсність, відображена в свідомості й серці журналіста, дає і багатство думки, і багатство мови, точне і яскраве втілення думки у слові” [10, с. 38].

Сучасний працівник ЗМІ повинен уміти протистояти натисковій заангажованості, доводити власну думку і бути готовим до конструктивного діалогу з усіма представниками суспільства; керуючись власним журналістським світоглядом, формувати прогресивну громадську думку, відображаючи реальний світ через призму свого світогляду. Молодь гостріше, ніж інші соціальні групи, відчуває історичний час, швидше уловлює, хоч не завжди свідомо, його вимоги. У свідомості молоді людини точніше відображаються як нові суспільні проблеми, так і недосконалість чи відсутність умов їх реалізації.

Журналіст повинен мати стійку громадянську позицію, бути справжнім патріотом своєї держави. В довідковій літературі патріотизм тлумачиться як позиція, що поєднує відданість і любов до батьківщини, солідарність із власним народом та повагу до інших народів і пошану до їхніх суверенних прав [16, с. 1032]. Благородне почуття патріотизму, любов до Батьківщини і відданість їй здавна властиві людям. Це почуття було рушійною силою, яка піднімала народ на боротьбу проти чужоземних завойовників і всіх пригноблювачів. Патріотизм виявляється у практичній діяльності особистості, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів.

Наразі патріотизм підноситься на вищий щабель, поширюється на все населення країни, пронизує всі сфери суспільного життя, має спрямований характер, що виявляється у свідомому ставленні людей до праці, суспільно-політичної діяльності, непримиримості до будь-яких порушень прав людини, норм і правил демократичного співжиття. Завдяки цьому патріотизм є одним з найважливіших чинників розвитку демократичного суспільства [14].

Майбутнього журналіста необхідно навчити “побачити те, що ніхто ніколи не помітить” [13, с. 7], що підтверджує його професійний статус як представника “четвертої влади”, адже спочатку – “свіжість погляду, оригінальність думки, мужність і сміливість, а вже опісля – дуже важлива професійна вправність” [6, с. 73].

На основі системи цінностей та досвіду професійної творчої діяльності, набутого у процесі навчання у вищому навчальному закладі, формується журналістський світогляд, духовно-ціннісні орієнтири майбутніх працівників ЗМІ. Для цього необхідно забезпечити організаційно-педагогічні умови, які сприяють формуванню у майбутніх журналістів професійного світогляду:

- створення професійно орієнтованого журналістського освітнього середовища;
- моделювання журналістських ситуацій, наближених до екстремальних з метою формування у студентів умінь оперативно діяти, аналітично мислити, адекватно оцінювати й аналізувати ситуацію, знаходити ти найоптимальніші шляхи вирішення проблеми;
- організація творчої взаємодії в атмосфері гуманістичних міжособистісних стосунків на засадах конструктивного діалогу як однієї з передумов формування професійного світогляду;
- використання інноваційних технологій та забезпечення варіативності навчання;
- залучення студентів до творчої проектної діяльності через створення сценаріїв радіо- і телепередач, їх презентації та захисту.

За словами журналістикознавця А. Москаленка, університетська освіта – це “ключ до дверей оволодіння журналістською професією. А далі – самоосвіта протягом усього творчого життя” [10, с. 14].

Отже, становлення української державності, інтеграція в європейське та світове співтовариства, відмова від тоталітарних методів управління державою і побудова демократичного суспільства передбачають орієнтацію на людину, націю, досягнення і досвід національної культури, що й визначає основні напрями реформування вищої освіти (зокрема, журналістської) України. Сьогодні посилюється актуальність розбудови України з урахуванням її національних інтересів, ментальності українців, особливостей способу життя, традицій, звичаїв народу. Ці ідеї складають серцевину громадської думки, яку покликані формувати журналісти.

Список використаної літератури

1. Беспалов В. Реалізація концепції виховної роботи в ОДЕУ / В. Беспалов, С. Стеценко // Вища школа. – 2011. – № 4. – С. 107–112.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Виноградова С. М. Слагаемые журналистской профессии / С. М. Виноградова // Корконосенко С. Г. Основы творческой деятельности журналиста / Ред.-сост. С. Г. Корконосенко. – Санкт-Петербург : Знание, СПБИНВЭСЭП, 2000. – 272 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2002. – 575 с.
5. Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття”. – Київ : Райдуга, 1994. – 62 с.
6. Здоровега В. Підготовка журналістів: погляди збоку і зсередини / В. Здоровега // Про журналістику і журналістів: статті, есе, виступи. – Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – №3(27). – 141 с.
7. Зязюн І. А. Педагогіка добра і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
8. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72). – С. 6.
9. Кузнецова О. Д. Ціннісно-етичне регулювання журналістської діяльності в Україні : автореф. дис. ... д-ра філол. Наук : 10.01.08 / О. Д. Кузнецова ; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 1999. – 40 с.
10. Москаленко А. Теорія журналістики : навч. посіб. / А. Москаленко. – Київ : ЕксОб, 2002. – 334 с.
11. Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студ. вузов по спец. “Журналистика” / редактор-составитель С. Г. Корконосенко. – Санкт-Петербург : Знание : СПБИНВЭСЭП, 2000. – 272 с.
12. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / укл. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища шк., 2000. – 380 с.
13. Сосновская А. М. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности) / А. М. Сосновская. – Санкт-Петербург : Роза мира, 2005. – 206 с.
14. Соціологічна думка України : навч. посіб. / ред. М. В. Захарченко та ін. – Київ : Заповіт, 1996. – 424 с.
15. Україна в ХХІ столітті (1900–2000) : зб. документів і матеріалів / упоряд. А. Г. Слюсаренко та ін. – Київ : Вища школа, 2000. – 351 с.
16. Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. ради чл. кор. НАНУ М. Попович. – Київ : Ірина, 1999. – 1551 с.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2015.

Дяченко И. Н. Формирование профессионального сознания будущего журналиста в контексте его гражданской позиции: теоретический аспект

В статье раскрыта сущность понятия “профессиональное сознание”; освещены философские, педагогические и психологические взгляды на проблему формирования профессионального сознания, устойчивой гражданской позиции и патриотизма у будущих журналистов в процессе профессиональной подготовки; определены организационно-педагогические условия формирования профессионального сознания будущих журналистов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: гражданская позиция, будущий журналист, личность, патриотизм, профессиональная подготовка, профессионально направленная образовательная среда, организационно-педагогические условия.

Dyachenko I. Formation of Professional Consciousness of the Future Journalist in the Context of his Civil Position: the Theoretical Aspect

The article reveals the essence of the concept of “professional consciousness”; lit philosophical, pedagogical and psychological views on the problem of formation of professional consciousness, sustainable citizenship and patriotism among the future journalists in the process of professional training; identifies organizational and pedagogical conditions of formation of professional consciousness of future journalists in the process of professional training.

Topicality of the problem that this article emphasizes the social expectations about independence of media workers and the enhanced responsibilities of journalists, who have a clear civil position, professional consciousness and integrity to the collection, processing and dissemination of information. Modern society expects the media that have a clear and inflexible citizenship, conscious understanding of their own professional destiny and social role in terms of defending the national idea, journalistic horizons.

The future representatives of the “fourth estate” must be deeply aware of the responsibility before the law and their own conscience for their own activities, to contribute to the consolidation of the nation. The worldview of the journalist will affect the performance of professional functions, the formation of public opinion, the formation of which is influenced by spiritual values, which is the highest level of regulation of social processes and strengthen the society. Modern media professional should be able to withstand the onslaught of bias, to prove own opinion and be ready for constructive dialogue with all representatives of the company; based on its own journalistic worldview, shaping progressive social thought, reflecting the real world through the prism of their worldview.

Key words: citizenship, the future journalist, the personality, patriotism, training, professionally oriented educational environment, organizational-pedagogical conditions.

М. Д. ДЯЧЕНКОдоктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет**ШЛЯХИ ЗБАГАЧЕННЯ ДОСВІДУ
ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті розкрито сутність понять “творча самореалізація”, “творча індивідуальність”, “творчий потенціал”; висвітлено філософські, педагогічні та психологічні погляди на проблему творчої самореалізації майбутніх учителів у процесі професійної підготовки; визначено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в педагогічній діяльності та окреслено шляхи збагачення досвіду творчої самореалізації майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: майбутній учитель, особистість, професійна підготовка, педагогічно комфортне творче освітнє середовище, організаційно-педагогічні умови, творча самореалізація, творчість.

Важливим показником успішної фахової діяльності вчителя є творча самореалізація як “шлях до самого себе” (як особистості й педагога), що потребує напруженої внутрішньої роботи над собою, над власною професійною сутністю. Творча самореалізація особистості сприяє професійній адаптації; саморозвитку, прагненню до постійного самовдосконалення.

Творча самореалізація вчителя – це, по суті, безперервний процес використання своїх творчих здібностей, основними показниками яких, на наш погляд, є гнучкість і неординарність мислення, оригінальність думок і бачення шляхів вирішення педагогічних завдань і проблем, прагнення до постійного розвитку, здатність генерувати ідеї, допитливість та інтерес до всього нового, сміливість у відстоюванні власних поглядів (оскільки вчителю часто доводиться вирішувати нестандартні педагогічні завдання за незвичайних обставин).

Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється не лише посиленою соціальною необхідністю у творчих учителях, яких чекають учні (бо з такими педагогами – завжди цікаво й радісно) та їхні батьки, але й потребою сучасної молоді в повній самореалізації, що підкреслює значущість особистості й посилює сенс життя людей, професійним покликанням яких стала робота з дітьми, навчання й виховання учнів. Наразі все більшої актуальності набуває проблема формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя, оскільки здатність до творчості – одна з основних рис педагога.

Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему статті, а її метою стало розкриття сутності дефініцій “творча самореалізація”, “творча індивідуальність”, “творчий потенціал”; висвітлення філософських, педагогічних, психологічних підходів до розуміння

творчої самореалізації майбутніх учителів у процесі професійної підготовки; визначення організаційно-педагогічних умов для формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя та підготовки його до творчої самореалізації в педагогічній діяльності.

Проблема творчості стала предметом вивчення багатьох учених (М. Бахтіна, Д. Богоявленської, Г. Буша, Т. Волобуєвої, Дж. Гілфорда, О. Лука, І. Манохи, В. Моляко, Я. Пономарьова, А. Пуанкаре, В. Роменця, З. Сіверс, В. Століна, Е. Торранса, А. Шумиліна та ін.).

Гуманістичні концепції розуміння розвитку особистості як необхідної умови для максимальної творчої самореалізації розробили А. Деркач, Л. Коханович, Н. Кузьміна, А. Маслоу, Л. Мітіна, Г. Олпорт, К. Роджерс, Л. Рябов, А. Сущенко та ін.). Специфіку творчої індивідуальності пояснювали такі вчені, як А. Асмолов, М. Бахтін, В. Белов, І. Кон, В. Міріманов, В. Шадриков та ін.

Як відомо, творча самореалізація є стійкою характеристикою творчої індивідуальності. Без творчого підходу до підготовки майбутніх фахівців неможливо очікувати, що серед них з'явиться справжній професіонал. Кожен індивід народжується для того, щоб перетворювати об'єктивну реальність, тобто всі мають творчі задатки [6, с. 22], але ж молодій людині треба допомогти розвинути їх, реалізувати в житті й майбутній трудовій діяльності.

Необхідність забезпечення умов для творчого самовиявлення кожного громадянина вказується в Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі "Освіта. Україна XXI століття" [3], до того ж, за словами З. Сіверс, бо "самі сучасні реалії потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу" [7, с. 47]. Як зазначає дослідниця, процеси самореалізації в професійній сфері (починаючи зі вступу до вищого навчального закладу) характеризуються тим, що, на відміну від процесів виховання й навчання, пріоритетну роль починають відігравати самовиховання, самонавчання, самопізнання, які сприяють самовдосконаленню майбутнього спеціаліста [7].

На нашу думку, основною причиною невдоволеності, розчарувань, проблем із навчанням, уповільнення руху до саморозвитку і самореалізації в подальшій професійній діяльності є нереалізованість студентом себе, власної індивідуальності, неповторності, унікальності. Особливості характеру та волі творчої особистості зумовлюють можливості її саморозвитку, у тому числі – творчих здібностей, студент стає не лише об'єктом, але й суб'єктом творчого розвитку.

Процес формування вчительської індивідуальності відбувається на тлі творчості, що є однією з обов'язкових ознак професіоналізму педагога. Творчість – це істинна сутність людини, джерело розвитку і прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого призначення. У педагогіці творчість розуміється як процес засвоєння матеріальних та духов-

них цінностей, створених людством, під час якого відбувається формування і розвиток творчої особистості.

Для того, щоби студенти під час навчального процесу могли набувати досвіду творчого пошуку, вони повинні брати участь у пошуці шляхів розв'язання проблеми. Для формування творчого досвіду необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, що створюють умови для творчого вирішення, адже навчання творчості відбувається головним чином на проблемах, уже вирішених суспільством.

Самореалізація сучасного вчителя, на наш погляд, нерозривно пов'язана з процесом самотворення його особистості, що передбачає розвиток у нього творчого підходу до педагогічної діяльності.

Індивідуальний творчий стиль учителя характеризується не лише високо розвиненими загально педагогічними та спеціальними знаннями, вміннями та навичками, а й розвитком його творчого потенціалу, який, за словами Є. Адакіна, відбиває минуле (є сукупністю накопичених особистістю в процесі її становлення ознак, що зумовлюють здатність до певного розвитку), репрезентує сьогодення (відображає структуру та рівні організації здібностей, можливостей особистості та їх практичного застосування), орієнтує на майбутнє (слугує необхідною передумовою для саморозвитку особистості) [1].

Під час професійної підготовки майбутніх учителів необхідно створити організаційно-педагогічні умови збагачення досвіду творчої самореалізації, успішного процесу самотворення соціально зрілого педагога-професіонала, що передбачають пошук нових форм і методів навчання, спрямованих на перманентний саморозвиток особистості педагога, створення психологічно сприятливого клімату й ситуації успіху в межах педагогічно комфортного освітнього середовища.

Реалії життя свідчать, що здатність до творчої самореалізації, навіть в умовах об'єктивної необхідності, дуже часто проходить ускладненим шляхом (незрозумілість, неприйнятність нового, невідомого, можновладними чи впливовими особами в державі та суспільстві), коли подавлюється творча ініціатива, не визнається цінність і перспективність запропонованих ідей. Це може бути пов'язано і з нетворчою обстановкою, несприятливим психологічним кліматом у колективі. Крім того, необхідно враховувати, що "творчість притаманна тільки тим, для кого характерне ціннісне відношення до праці, хто прагне до підвищення професійної кваліфікації, поповнення знань і вивчення досвіду як окремих педагогів, так і цілих педагогічних колективів" [5].

Так, наприклад, під час заняття в "Майстерні педагогічних ідей" у контексті навчальної дисципліни "Моделювання професійної діяльності фахівця" майбутні педагоги окреслюють образ сучасного вчителя:

– Сучасний учитель має бути творчим, винахідливим, сміливим, комунікабельним, кмітливим, володіти педагогічним мисленням та розвинутими здібностями логічного викладу думок і цікавої подачі навчального

матеріалу, вмінням заохотити школярів до активної роботи в процесі уроку й позакласних заходів.

– Учитель має не лише цікавитися педагогічною інноватикою, але й упроваджувати в свою щоденну педагогічну діяльність нові форми навчальної та виховної діяльності.

– Безумовно, вчитель має бути чесним і справедливим. Він повинен навчитися розуміти кожную дитину з її характером, з особистими природними здібностями. Вчитель має прагнути сформувати в дитині кращі якості та риси, повинен дбати про безперервний розвиток її творчого потенціалу.

– Учителеві сьогодні потрібно бути обізнаним у багатьох сферах сучасного життя, оскільки завдяки глобальній комп'ютеризації учні отримують велику кількість інформації, легко орієнтуючись у світі інтернету й самостійно здобуваючи собі певні знання. Тому вчитель не має права відставати від них, повинен допомагати дитині спрямовувати свої інтереси в найоптимальніше русло, звідки вона отримає лише корисну для неї інформацію, що ніяким чином не зможе нашкодити учневі, який формується як особистість.

– Учитель повинен бути креативним і під час уроків, і в позакласній роботі. Діти завжди підтримують ідеї такого педагога, сприймають його як друга, легко “включаються” в роботу. Щоб підготувати цікавий урок, учителю обов'язково слід продумати кожную дрібничку, кожный фрагмент, кожную деталь, підібрати яскраву наочність, необхідний технічний чи музичний супровід.

У процесі навчальних занять студенти успішно моделюють ситуації майбутньої педагогічної діяльності, проводять фрагменти уроків, демонструють самостійно створені презентації з певної теми тощо.

У процесі позааудиторної роботи за допомогою актуалізації творчих можливостей майбутнього учителя відбувається зростання рівня його творчої активності, постійний саморозвиток творчого потенціалу особистості студента, що неможливо уявити без його прагнення до самореалізації. Звичайно такий розвиток певною мірою може гальмуватися через можливу відсутність потреби суспільства у творчому вчителі.

Під час позааудиторної роботи також необхідно враховувати, яких учителів чекає сьогодні суспільство (компетентних, відповідальних, творчих, конкурентоспроможних, комунікабельних, з глибоким почуттям патріотизму, з любов'ю і до дітей, й до своєї майбутньої професії, з творчим інноваційним мисленням, з філософським поглядом на явища та події життя, зі стійкою громадянською позицією, високою професійною культурою і духовністю – учителів креативних, ерудованих, толерантних, гуманних, щирих, допитливих, кмітливих).

Для цього необхідно сприяти розвитку творчих здібностей (уяви, пам'яті, нестандартного мислення, фантазії, інтуїції) та характерологічних особливостей (активності, ініціативності, впевненості, наполегливості, працездатності, комунікативності, самостійності тощо) студентів [2, с. 42].

У процесі навчальної діяльності та позааудиторної роботи у майбутніх учителів формуються, розвиваються, коригуються уявлення про учительський професіоналізм і педагогічну майстерність.

Під час педагогічної практики у школі студент має можливість не лише перевірити свою готовність до творчої самореалізації в галузі освітньої діяльності, а й переконатися у правильності вибору свого життєвого шляху і професійного призначення, від чого безпосередньо залежатиме в майбутньому якість його педагогічної праці.

Головним завданням вищої школи стає “розвиток самотворчих якостей особи, здатності сприймати і переробляти нові наукові ідеї, аналізувати і застосовувати їх в умовах самостійної професійної діяльності” [2, с. 321]. Як вважає Л. Столяренко, творчий потенціал особистості визначається отриманими нею і самостійно виробленими вміннями й навичками, здібностями до дії і мірою їх реалізації в тій чи іншій сфері діяльності [8]. Не завжди людина спроможна визначити конкретну мету, передбачити результат власної творчості, який може виявитися завсім несподіваним, навіть протилежним тому, який передбачався, до того ж визначити соціальну значущість відкриття відразу дуже складно, а інколи – неможливо.

З метою оптимізації підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації самореалізації в педагогічній діяльності можна запропонувати спецкурс “Основи професійно-творчої самореалізації сучасного вчителя”, який орієнтує на розгляд і теоретичне опрацювання, зокрема, таких питань:

- самореалізація особистості як важливий показник її життєдіяльності;
- сутність понять “творча самореалізація”, “творчий саморозвиток”;
- формування потреби творчої самореалізації у професійній діяльності як рушійної сили постійного саморозвитку особистості вчителя;
- саморозвиток особистості вчителя – запорука його професійного й особистісного зростання;
- механізм збагачення вчителя професійно-практичним та духовно-творчим педагогічним досвідом;
- удосконалення фахового зростання вчителя в процесі виконання професійних функцій;
- саморозвиток майбутнього педагога як основа перманентного розвитку його творчого потенціалу;
- самотворення і самовдосконалення творчих рис як запорука компетентного і творчого вирішення завдань та проблем у майбутній педагогічній діяльності;
- самовиховання як основа духовно-творчого зростання вчителя;
- формування творчо-діяльнісного ставлення педагога до навколишньої дійсності;
- саморозвиток творчих можливостей майбутнього вчителя як умова самовдосконалення і підготовки до майбутньої професійної діяльності;
- самоорганізація індивідуальної та самостійної роботи майбутнього вчителя як творчий процес.

Якість вищої освіти, за словами С. Ніколаєнка, “визначається не стільки затратними кредитами, які чомусь вимірюють переважно кількістю годин, скільки рівнем професійного розвитку майбутнього фахівця, його професійної культури і громадянською позицією, яку він займає в житті” [4, с. 24].

З урахуванням потреби формування у майбутніх учителів творчого підходу до викладання шкільних дисциплін і спрямованості їх викладацької діяльності на розвиток творчого потенціалу учнів можна запропонувати спецкурс “Підготовка до розвитку творчого потенціалу учнів”, у процесі вивчення якого розглянути теми, що збагачують майбутнього учителя знаннями щодо творчої самореалізації в педагогічній діяльності.

Тема 1. Форми та засоби розвитку творчого потенціалу учнів під час навчальних занять.

Тема 2. Шляхи оптимізації процесу розвитку творчого потенціалу учнів у процесі позакласної роботи.

Тема 3. Форми роботи вчителя, спрямовані на розвиток творчого мислення учнів.

Тема 4. Способи активізації творчої активності учнів під час уроків та позакласної роботи.

Тема 5. Методика проведення дидактичних ігор на уроках.

Тема 6. Засоби сприяння творчій самореалізації вчителя у процесі професійної діяльності.

Тема 7. Діалогічні методи навчання в школі.

Тема 8. Види нестандартних уроків: індивідуально-творчий підхід до їх розробки.

Тема 9. Людиноцентричний та особистісно орієнтований підхід до навчання та виховання учнів.

10. Види позакласної роботи, спрямовані на розвиток творчого потенціалу школярів.

З метою формування у майбутніх учителів творчого підходу до організації навчального процесу при викладанні шкільних дисциплін доцільно організувати роботу інтерактивного семінару “Організація творчої діяльності студента як умова розвитку творчого потенціалу особистості”, який можна впроваджувати в процес позааудиторної роботи. Темі занять бажано заздалегідь обговорити зі студентами, щоби зорієнтувати роботу семінару згідно з конкретними освітніми потребами майбутніх учителів. Наприклад, можна розглянути такі питання:

1) орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості майбутнього вчителя;

2) роль освітнього середовища для розвитку творчого потенціалу особистості студента, учня;

3) організація творчої співпраці вчителя з учнями на засадах рівноправного конструктивного діалогу;

- 4) самоосвіта майбутнього вчителя як передумова його професійного самовдосконалення;
- 5) самоорганізація пізнавальної творчо-самостійної роботи майбутнього вчителя;
- 6) поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності у створенні творчих проектів;
- 7) специфіка моделювання індивідуальної ситуації успіху в педагогічній діяльності;
- 8) імпровізоване поле педагогічної діяльності як один зі способів розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів.

Творчий потенціал майбутнього вчителя розвивається на засадах накопиченого соціального досвіду творчої самореалізації, отриманих у процесі навчання в педагогічному навчальному закладі знань, умінь, навичок, а також на основі постійного прагнення до самовдосконалення.

Умовами розвитку творчої активності є і домінування активного пізнавального інтересу в мотиваційній структурі особистості, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності. Перша умова виконується, якщо зусилля педагога спрямовані на розвиток внутрішніх мотивів пізнавальної діяльності, які активізують розумові здібності, стимулюють вихід за межі поставленого завдання.

Друга ж умова забезпечується спрямованістю учасників процесу навчання на творчість. Тоді обов'язкові репродуктивні дії є частиною власне творчого процесу, який у навчанні розуміється не тільки як освоєння механізмів діяльності, але і як процес формування необхідних для творчості особистісних рис.

Реалізації вищезгаданих умов може сприяти відкриття творчих педагогічних лабораторій, розробка системи інтерактивних методів навчання, під час яких майбутній учитель міг би розвивати власний творчий потенціал, формувати свою творчу індивідуальність, саморозвиватися й самовдосконалюватися, збагачуватися досвідом творчої реалізації в педагогічній діяльності.

У процесі самонавчання відбувається розвиток компонентів творчої активності, яка є і причиною, й результатом самонавчальної діяльності. Студент сам ставить перед собою мету і прагне досягти її, творить себе, здобуваючи теоретичні знання, формуючи навички й уміння, розвиваючи здібності, виховуючи в собі необхідні професійні й особистісні риси.

У результаті творчого процесу відбувається перетворення внутрішнього світу самого творця. Творчість торкається не лише його інтелектуальної сфери, але й емоційної – творчість є шляхом до самоствердження через реалізацію його здібностей, талантів і створення індивідуальних цінностей.

Серед чинників, що зумовлюють формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя, можна назвати: потреби соціуму; глобалізація цілей освіти; посилення ролі особистісних якостей (реалізація природних

здібностей та нахилів, прагнення до творчого самовиявлення у педагогічній діяльності, здатність до самотворення й самовиховання, професійна гнучкість, ініціативність, сприйнятливність до нового, творче мислення, уява, фантазія, комунікабельність, які необхідно постійно розвивати і вдосконалювати).

Одним із чинників ефективної підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації та розвитку його творчої індивідуальності є самостійність у набутті знань. Наразі абсолютно безрезультативним є пасивне сприйняття студентами знань, необхідних для їх подальшої роботи. Навчити їх самостійно оволодівати необхідними знаннями, формувати й розвивати в собі вміння та навички, допомогти студентам стати активними, творчими людьми – одне з важливих завдань вищої освіти, особливо – педагогічної.

Висновки. Отже, найважливішим фактором і необхідною умовою ефективного саморозвитку майбутнього вчителя є процес творчості, що визначає його творчу сутність. Роль творчості в саморозвитку підсилює процес творчості самої особистості, адже саморозвиток – це не спонтанна актуальність, а вмотивований творчий процес розкриття й розвитку реальних і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти та самовиховання особистості. Сприяння творчій самореалізації, самовираженню, самостверженню студентів як стимул до посилення їхньої віри у власні можливості й перспективи є надзвичайно важливим для професійного становлення особистості майбутнього вчителя.

Список використаної літератури

1. Адакин Е. Е. Формирование творческого потенциала студентов вуза в условиях системы заочного обучения : монография / Е. Е. Адакин ; ред. Н. Э. Касаткина. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – 328 с.
2. Драч І. І. Розвиток творчих здібностей студентів – важлива складова підготовки майбутніх фахівців / І. І. Драч // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України ; Наук.-метод. центр вищої освіти. – Київ, 2000. – Вип. 28. – С. 83–90.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 3.
4. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – Київ : Знання, 2005. – С. 24–30.
5. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і перероб. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
6. Ржевська Н. Творчість як основна умова формування особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / Н. Ржевська. – Режим доступу: <http://ipto.kiev.ua/files/rxo/rxo3.pdf>.
7. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З. Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.
8. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 736 с.
9. Сущенко Т. И. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы / Т. И. Сущенко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за

ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2010. . – Вип. 27 (31) : в 3-х ч. – Ч. 1– С. 237–245.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2015.

Дяченко М. Д. Пути обогащения опыта творческой самореализации будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

В статье раскрыта сущность понятий “творческая самореализация”, “творческая индивидуальность”, “творческий потенциал”; рассмотрены философские, педагогические и психологические взгляды на проблему творческой самореализации будущих учителей в процессе профессиональной подготовки; определены организационно-педагогические условия подготовки будущего учителя к творческой самореализации в педагогической деятельности и определены пути обогащения опыта творческой самореализации будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *будущий учитель, личность, профессиональная подготовка, педагогически комфортную творческую образовательную среду, организационно-педагогические условия, творческая самореализация, творчество.*

Dyachenko M. The Way to Enrich the Experience Creative Self-Realization of Future Teachers in the Process of Professional Training

The article reveals the essence of the concepts of “creative self-realization”, “the creative personality”, “creative potential”; are considered the philosophical, pedagogical and psychological views on the problem of creative self-realization of future teachers in the process of professional training; identifies organizational and pedagogical conditions of training future teachers in creative self-realization in pedagogical activity and the ways the learning experience of the creative self-realization teachers in the process of professional training.

An important indicator of successful professional activity of a teacher is creative self-realization as “the way to itself” (as a person and a teacher) that requires intense inner work on yourself, on your own professional entity. Creative self-actualization that promotes professional adaptation; self-development, striving for continuous improvement.

Creative self-realization of the teacher is, in fact, a continuous process for the use of their creative abilities, the main indicators which, in our opinion, is flexibility and originality of thought, originality of thought and vision dear to the solution of pedagogical tasks and problems, commitment to continuous development, ability to generate ideas, curiosity and interest in everything new, courage in defending own views (because the teacher often has to solve non-standard pedagogical tasks in unusual circumstances.

To students during the learning process to gain the experience of creative search, they must take part in finding creative solutions to problems. For the formation of the creative experience necessary to design special pedagogical situations, creating conditions for creative solutions, because the training work is mainly on the issues already decided by the society.

Key words: *future teacher, personality, training, pedagogically creative, comfortable learning environment, pedagogical conditions, creative self-realization, creativity.*

УДК 378.147

Я. С. ЗАДОРОЖКІНА

старший викладач
комунальний заклад “Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто можливості застосування технології дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, проаналізовано її переваги та недоліки.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, слухач, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, форма навчання.

Одним із стратегічних напрямів соціально-економічного розвитку нашого суспільства є інформатизація освітньої галузі, починаючи з упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню та наукову діяльність і закінчуючи повною автоматизацією управлінських процесів у навчальному закладі [2]. Це вимагає неперервного оновлення, а також набуття нових, професійних знань та вмінь фахівцями [10, с. 48]. У системі педагогічної освіти пріоритетними постають завдання з удосконалення існуючих форм та впровадження сучасних технологій навчання. Невід’ємною складовою загальної системи безперервної освіти є підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Тому значну допомогу вчителям при вирішенні вказаних завдань надають інститути післядипломної педагогічної освіти.

Застосування інформаційних технологій в освітньому процесі висвітлено в працях В. І. Клочка, Ю. С. Рамського. Вплив мобільного навчання на систему педагогічної освіти досліджували А. І. Вовк, С. О. Семеріков, І. О. Теплицький, С. В. Шокалюк. Проблеми використання освітніх навчальних платформ та середовищ розробляли А. П. Мещеряков, Н. О. Коваль та ін. Основні аспекти комп’ютерного навчання висвітлено у дослідженнях Б. С. Гершунського, Т. Г. Крамаренка, О. В. Кареліної, В. А. Кушніра, І. Є. Машбиць, Н. В. Морзе, О. В. Співаковського, Ю. В. Триуса, М. І. Шермана [7; 8; 13].

Метою статті є визначення особливостей дистанційного навчання як форми підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Вітчизняна система підвищення кваліфікації вчителів базується на сучасних освітніх програмах й організована, в основному, на очну та заочну форми навчання. Незважаючи на те, що вказані форми навчання, а також пов’язані з ними методи та види навчальної діяльності забезпечують ефективність підвищення кваліфікації вчителів, сучасні потреби слухачів до цього процесу вимагають нових підходів.

Навчальний процес за очною та заочною формами загалом побудовано на отриманні навчального матеріалу у формі лекції з подальшим закріпленням

на практичних заняттях. Але це орієнтує слухача на відтворення й стабілізацію, а не на розвиток. При традиційному підході до організації навчання обсяг нової інформації, як правило, обмежується можливостями слухачів фіксувати основну частину цієї інформації в рукописній формі, а зміст і обсяг отриманого матеріалу залежить від викладача. Це не покращує рівня засвоєння знань слухачів, а в подальшому – якість професійної діяльності, ускладнює можливість обговорення проблемних питань курсу у зв'язку з обмеженим часом аудиторного заняття та великим обсягом нової інформації [3, с. 24].

Доповненням традиційних форм підвищення кваліфікації вчителів є дистанційне навчання. Створення системи дистанційного навчання в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. визначено як одне з провідних завдань у реалізації пріоритетного напрямку з упровадження сучасних ІКТ [6, с. 16].

В основу дистанційного навчання закладено принципи та особливості традиційних форм навчання, крім того, додано нові особливості, які полягають у використанні інтернет-технологій для доступу для навчальних матеріалів, інтерактивної взаємодії між слухачами тощо [5].

Дистанційне навчання:

- сприяє формуванню глобального, принципово нового інформаційно-освітнього простору;
- поширює ринок освітніх послуг;
- створює більш комфортні умови навчання;
- активізує процес навчання, посилює його творчу складову;
- створює сприятливі умови для переходу до особистісно орієнтованого навчання.

Крім того, дистанційне навчання як форма навчання педагогічна технологія сприяє процесам реформування системи підвищення кваліфікації вчителів на основі широкого застосування в навчанні ІКТ [12].

До недоліків дистанційного навчання можна зарахувати таке:

- подання матеріалу позбавляється емоційного забарвлення, досить важко створити творчу атмосферу в групі тих, хто навчається;
- обов'язкова наявність відповідного технічного та програмного забезпечення, можливість доступу до інформації й використання засобів дистанційного навчання; слухач повинен бути забезпеченим персональним комп'ютером і доступом до Інтернету;
- результат дистанційного навчання залежить від самостійності та свідомості слухача, жорсткої самодисципліни;
- розроблення курсів дистанційного навчання є дуже трудомістким процесом [4].

До беззаперечних переваг дистанційного навчання можна зарахувати особистісно орієнтований підхід в організації навчального процесу, що дозволяє кожному слухачу регламентувати час, необхідний для опанування навчального матеріалу, визначати оптимальний час складання контрольних та іспитів [1].

Важливо пам'ятати про принцип педагогічної доцільності застосування засобів інформаційних технологій. Кожен крок проектування та організації процесу дистанційного навчання вимагає педагогічного оцінювання та оціню-

вання доцільності використання новітніх інформаційних технологій, які мають безпосередній вплив на компоненти навчання – його зміст, мету, засоби тощо.

Запорукою ефективності застосування дистанційного навчання або його елементів в системі підвищення кваліфікації вчителів є відповідна організація навчального процесу підвищення кваліфікації. Н. Морзе зазначає, що модель “Слухач – Інтернет – Центр Дистанційного Навчання” [9, с. 16] найкраще відповідає чинній нормативній базі, яка регулює дистанційне навчання в Україні. Навчання за дистанційною формою прирівнюється до очного та реалізується засобами ІКТ шляхом використання спеціалізованого програмного забезпечення з метою забезпечення особистісно орієнтованого підходу до підвищення кваліфікації вчителів, а також організації, управління та контролю.

Така модель визначає структуру навчального процесу у вигляді трьох основних етапів – організаційно-настановної та залікової сесії, які проводяться очно, та дистанційного етапу. Така структура організації навчального процесу є оптимальною для підвищення кваліфікації вчителів за дистанційною формою навчання [11, с. 140].

Висновки. В умовах трансформації суспільства виникає потреба впровадження нових форм організації підвищення кваліфікації вчителів. Традиційні форми підвищення кваліфікації не завжди в змозі забезпечити навчальні потреби слухачів, реалізувати особистісно орієнтований підхід до організації навчального процесу. Процес підвищення кваліфікації вчителів, який реалізується в системі післядипломної педагогічної освіти України, базується на дидактичних принципах, однак має специфічні особливості, пов’язані з навчанням дорослих, організацією та реалізацією навчального процесу. Враховуючи це, а також активне впровадження ІКТ до всіх галузей суспільного життя, доцільно використовувати дистанційне навчання (або його елементів) як доповнення традиційних форм підвищення кваліфікації вчителів.

Список використаної літератури

1. Association learning management systems. The Report prepared by Jeff Cobb and Celisa Steele [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.tagoras.com/docs/Tagoras-Association-LMS-Report-Overview.pdf>.
2. Атаманчук Ю. М. Концепції інформатизації вищої освіти: вітчизняний і зарубіжний погляди [Електронний ресурс] / Ю. М. Атаманчук. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/17593/1/14.pdf>.
3. Бинда Т. П. Місце новітніх інформаційних технологій у професійному розвитку лікарів / Т. П. Бинда, О. І. Сміян, О. К. Романюк // Актуальні питання сучасної післядипломної медичної освіти : матер. обласної наук.-метод. конф. (Суми, 12 квіт. 2012 р.) / відп. за вип. В. Е. Маркевич. – Суми, 2012. – С. 24–27.
4. Власенко Л. В. Переваги та недоліки дистанційного навчання / Л. В. Власенко // Професійна підготовка педагога: історичний досвід і виклики сучасності : зб. наук. пр. – Дрогобич, 2013. – С. 224–228.
5. Деміда Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір [Електронний ресурс] / Б. Деміда, С. Сагайдак, І. Копил. – 2011. – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/10662/1/14.pdf>.
6. Застосування електронного навчання для підготовки й підвищення кваліфікації фахівців ІТ-галузі у вищих навчальних закладах : монографія / А. В. Васильєв, Ю. О. Зубань, Ю. М. Коровайченко, С. М. Шкарлет. – Суми : СумДУ, 2013. – 138 с.

7. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : навч. посіб. / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк ; наук. ред. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Книж. Вид-во Киреєвського, 2009. – 316 с.
8. Морзе Н. В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі / Н. М. Морзе, О. Г. Глазунова [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – Вип. 2 (6). – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html>.
9. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій / Н. В. Морзе // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. – Київ, 2003. – Т. 6. – С. 12–25.
10. Москаленко А. М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. М. Москаленко ; Центральный институт післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Київ, 2001. – 231 с.
11. Олійник В. В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій : навч. посіб. / В. В. Олійник ; НВПН України, Ун-т менедж. освіти. – Київ, 2010. – 268 с.
12. Пойда С. А. Вибір засобів для дистанційного навчання вчителів інформатики / С. А. Пойда // Прогресивні інформаційні технології в науці та освіті : зб. наук. пр. – Вінниця, 2007. – С. 231–236.
13. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей : монографія / О. В. Співаковський. – Херсон : Айлант, – 2003. – 225 с.

Стаття надійшла до редакції 19.08.2015.

Задорожкіна Я. С. Особенности повышения квалификации учителей с использованием элементов технологии дистанционного обучения

В статье рассмотрены возможности применения технологии дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров, проанализированы ее достоинства и недостатки.

Ключевые слова: *повышение квалификации, слушатель, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, форма обучения.*

Zadorozhkina Ya. Features of Teacher Training Using Distance Learning Technology Elements

The article is considered application possibilities of technologies of remote training in retraining system of pedagogical staff, its strengths and weaknesses.

The teacher retraining system based on modern educational programmes and organized mainly traditional education forms. In the society transformation there is a need for new forms of teachers retraining organization. As an addition to traditional forms of teachers retraining supports distance learning. The distance learning is based on the principles and features of traditional forms of education, added new features, which include the use of Internet technologies for access to learning materials, interaction between listeners.

E-learning as a form of pedagogical learning technology contributes to the processes of reforming of teachers retraining system on the basis of wide ICTs application in education.

The distance learning disadvantages include the difficulty of creating a appropriate atmosphere in the group of students; the result of distance learning depends on self-dependence and consciousness of the learner, strong self discipline; development of distance learning courses is a very time consuming process.

E-learning implements learner-centred approach in the educational process, allowing each listener to regulate the time required for mastery of educational material, to determine the optimal time to pass of control and exams.

Every step of designing and organizing the distance learning process requires pedagogical assessment and the appropriateness evaluation of the new information technologies use.

Key words: *professional development, audience, e-learning, information and communication technology, a training form.*

УДК 37.371.14:37.018.46

О. В. ЗОСИМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено шляхи розвитку професійно-педагогічного потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу, напрями та підходи до успішного розв'язання зазначеної проблеми.

Ключові слова: розвиток, професійно-педагогічний потенціал, вихователь дошкільного навчального закладу, післядипломна освіта.

Цілком закономірно, що епоха суспільного розвитку висуває специфічні вимоги до педагога, його саморозвитку, що зумовлено його особливою роллю в житті суспільства.

Загальновідомим є той факт, що набуття професійно-особистісної досконалості триває протягом усієї педагогічної кар'єри, а іноді й усього життя вихователя ДНЗ. І зрозуміло, що за таких умов цей процес не може бути забезпечений повною мірою лише, так би мовити, офіційно-інституціональними засобами освіти, до яких належить і система післядипломної освіти. Тільки свідомо самоосвітня діяльність фахівця, внутрішні фактори розвитку особистості спроможні реалізувати не тільки безперервність освіти педагога, а і її, в певному розумінні, нескінченність. Це стосується не тільки обсягу того, що вивчається. Освітні інтереси, потреби, запити педагогів настільки індивідуальні, а отже, і різноманітні, що задовольнити їх зусиллями одного або кількох закладів післядипломної освіти навіть з великою кількістю запропонованих для вибору навчальних програм, повною мірою неможливо. Самоосвітня діяльність робить освіту безмежною в повному розумінні: і з погляду її тривалості, і з погляду її обсягу, і з погляду її глибини.

Особистий професійний розвиток вихователя дошкільної освіти здійснюється протягом усієї його педагогічної діяльності в умовах органічної єдності впливу двох найважливіших факторів: професійної післядипломної перепідготовки за державними стандартами і програмами та самостійного безперервного й цілеспрямованого самовдосконалення.

Опрацьовані нами педагогічні джерела свідчать, що дослідники проблем післядипломної освіти однакові в тому, що вирішальним аспектом підвищення професійної кваліфікації педагогів є поглиблення теоретичних знань, підвищення професійної кваліфікації, педагогічної майстерності.

Формально ці фактори не тотожні й не схожі один на одного. Але коли розглядати їх у ракурсі професійно-педагогічного потенціалу, або професій-

ної майстерності, вони виглядають як єдине ціле. Лише за умови перенесення особистості педагога в центр системи професійного самовдосконалення можливо досягнути сутність їхніх системоутворювальних зв'язків.

Якщо уважно розглянути ці фактори окремо, то можна побачити в них багато загальних процедур, зокрема, кожному фактору впливу властиве, наприклад, рефлексивне мислення, але їхнє практичне самовираження досить чітко і помітно відрізняється.

Загалом слід наголосити, що в теорії професійної освіти вказані категорії самі по собі чітко не визначають, які саме між ними відмінності і що їх поєднує.

Втім, термін “самостійне післядипломне професійне донавчання” активно вводиться в педагогічний арсенал та методичний процес. Ряд учених, зокрема, І. Зязюн, О. Пехота, Г. Сагач, пропонують у зв'язку із цим ввести як узагальнений термін “педагогіку духовності”, вищою метою якої є сприяння максимально ефективному розвитку особистості педагога, формування його культури через такі форми суспільної свідомості, як мистецтво, наука, мораль, релігія, освіта.

Вважаємо, що у прогресивному суспільстві самостійна робота вихователя-дошкільника над собою з професійного самовдосконалення стає головним стратегічним ресурсом, джерелом успіху і педагогічної майстерності. Сьогодні диктує необхідність формування нових культурних домінант і нових підходів до визначення професійно-духовного обличчя педагога ХХІ ст., яке не може дати жодна курсова перепідготовка, тим паче, прийняті в сучасному світі норми періодичності та відповідні стандарти післядипломної освіти.

Динаміка ринку праці, зумовлена сучасними трансформаційними процесами в соціально-економічній сфері, вплинула на специфіку виховної функції педагога-дошкільника, що спричинило значні зміни у структурі соціального замовлення на освітні послуги, на посилення конкурентоспроможності освітньої системи, активне задіяння фактора саморозвитку й самовдосконалення освітянських кадрів.

Ускладнення довготривалого соціально-освітнього прогнозування, підвищення ролі духовного фактора, нівелювання в очах батьків значення школи як простору культурного розвитку дитини – усе це значно актуалізує цю проблему, зобов'язує шукати більш раціональні й оперативні шляхи фундаментального та науково обґрунтованого її розв'язання.

На особливості цього фактора звертали увагу Б. Ананьєв, Є. Барбіна, І. Ващенко, С. Вершловський, О. Виговська, В. Володько, В. Горохова, О. Владиславлев, Г. Єльнікова, Є. Єрмола, І. Жерносек, С. Крисюк, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, В. Луговий, В. Луценко, В. Маслов, О. Мороз, І. Науменко, В. Олійник, В. Онушкін, В. Осипов, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Пехота, І. Прокопенко, А. Прокопенко, Н. Протасова, М. Солдатенко, Л. Сущенко, В. Сухомлинський, О. Тонконога, К. Ушинський, Т. Шамова, О. Чернишов та ін.

Метою статті є висвітлення різних напрямів та підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічного потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу, психолого-педагогічних умов її успішного розв'язання.

Термін “високий професійний потенціал” ми вживаємо в широкому розумінні, поруч з поняттям “професіоналізм”, на позначення найважливішої інтегральної якості особистості.

Системний аналіз різноманітних джерел, вивчення історико-генетичного аспекту проблеми, результатів власного досвіду та цілеспрямованих спостережень дає можливість виділити декілька, на наш погляд, конче важливих напрямів роботи педагога-дошкільника над собою, з метою розвитку професійно-педагогічного потенціалу.

По-перше, розвиток емоційно-оцінного самоствавлення вихователя ДНЗ до себе, звернення, насамперед, до тих факторів, які впливають на його потреби, інтереси, схильності, співвіднесення їх з потребами інших колег, із зовнішніми умовами життя і професійної діяльності.

Дійсно, “щоб відчувати себе нормальною, людині не лише важливо бути такою в очах найближчого оточення, – пише Т. Титаренко, – для неї має неабияке значення й усвідомлення власної своєрідності, розуміння своїх індивідуальних задатків і обмежень. Якщо людина поступово відкриває у собі ті риси, які мають бути розвиненими, виявленими, як і ті риси, які краще потрохи стримувати, гальмувати, компенсувати, її рух до дедалі більшої нормальності буде досить успішним. Сфера буденного дискурсу органічно пов'язана також з образами, уявленнями і емоціями, що дають можливість людині суб'єктивно інтерпретувати різноманітні події і ситуації власного життя та виражати своє ставлення до них. Т. Титаренко відзначає, що ядром особистісного комплексу інтерпретацій є сукупність оцінок самого себе, а ставлення людини до себе завжди залишається відкритим, незавершеним і проблемним [2, с. 80].

Полеми глибокого й надзвичайно важливого для професійного самовдосконалення є непорушно встановлений для себе наказ глибоко відчувати свій зв'язок з оточуючим соціумом, рідною землею, мати свою, науково обґрунтовану педагогічну й психологічну концепцію і, саме той інструментарій, який до душі фахівцю-дошкільнику, що дає можливість здійснювати педагогічну діяльність не навіпамацки, а легко й усвідомлено. Тому кожний педагог має самостійно працювати над власною проблемою, бути готовим поставити педагогічний експеримент, систематизувати думки і методики, осмислювати їх і аналізувати, спрямовувати зусилля на використання кожного предмета з ціллю всебічного розвитку особистості в умовах творчої самореалізації, створюючи самому собі умови для творчості і натхнення в дослідницьких пошуках нових зв'язків, використовуючи мудро і вдало новітні наукові знахідки і створюючи власні.

По-друге, як попереджав К. Ушинський, “дитячий розум може розвиватися тільки на реальних знаннях, а не на формальних вправах, метою

яких є лише розумова гімнастика. Набуваючи природних, реальних знань, дитина учить думати, вчитися й споглядати” [3, с. 6].

Тому професіоналізм педагога-дошкільника полягає в готовності простежити та уявити глибинні процеси сприйняття і засвоєння дитиною пізнавальної інформації, творчо і виважено використати при цьому свій досвід сугестивного впливу на розумовий розвиток кожної конкретної особистості, забезпечивши її автономність (самостійність) і досягнувши успіху. При цьому, не слід забувати, що в кожній конкретній ситуації вступають в силу такі важелі і компоненти впливу вихователя ДНЗ, як комунікація (спілкування, в тому числі і в неформальних ситуаціях, інтер’єр, чистота приміщення, привітні посмішки, ввічливе звертання один до одного); сподівання (очікування конкретної форми поведінки); симпатія (ставлення вихованців до педагога, духовна взаємодія) тощо. Багато педагогів, на жаль, вважає такі “дрібниці” зайвими. Але саме завдяки їм діти навчаються любити навчальний заклад, Батьківщину, пишатися ними.

По-третє, мова піде про психологічний зміст професіоналізму фахівця дошкільного профілю, про самоспрямування уваги на психологічно обумовлений вибір професійної поведінки та стилю педагогічної діяльності, про культуру педагогічного реагування, можливі відхилення від застарілих педагогічних правил, самодіагностування рівня, інтенсивності та щільності позитивно-творчих навчальних контактів і взаємин, співтворчість, соціально-моральний досвід та мотивацію успішного реагування на складні або конфліктні ситуації, використання з цією метою комплексного самодослідження з постійним зверненням не тільки до аналізу власної професійної позиції, а й до почуття міри, педагогічних “дрібниць”, типу: хтось на занятті заснув, хтось зневажливо поставився до товариша тощо. Настрій групи – завжди є важливим індикатором не тільки внутрішньогрупового життя, але й рівня професіоналізму вихователя ДНЗ.

По-четверте, налаштування на частоту “альфа” – створення стану “розслабленого усвідомлення”, який болгарський педагог Георгій Лозанов ще називав “станом розслабленої готовності”. Довготривалими дослідженнями він довів, що кожен із нас має свій “оптимальний стан навчання”, який виникає тоді, коли синхронізовані серцебиття, частота дихання та мозкові хвилі й досягнуто такого стану, коли тіло розслаблене, а мозок сконцентрований і готовий до сприйняття нової, інколи дуже складної інформації. З цією метою добирається спеціальна заспокійлива мелодія, яка допомагає розслабитися, швидко позбутися сторонніх думок.

Багато дослідників стверджує, що існує тип хвиль із частотою, яка найоптимальніше сприяє швидкому й ефективному навчанню, який називають станом “альфа”. Такий стан, на думку дослідників, допомагає легко увійти в світ дитини, швидко долаючи можливий опір у навчанні та вихованні. Звідси, основне завдання педагога-дошкільника щодо досягнення високого рівня професіоналізму навчитись встановлювати для себе цілі, а

потім відповідно розробляти план дій, допомагати дітям визначати власні цілі, аналізуючи свою діяльність за такою схемою:

Мета. Умови довкілля. Якими засобами я володію? Як я можу їх використати? Що знадобиться в моєму оточенні? Зобов'язання. Чи прагну я докласти всіх зусиль для досягнення своєї мети? Дія. Перший крок. Другий крок. Продовження. Передбачувані перешкоди. Спостереження і контроль. Як я себе контролюватиму? Як я діятиму? Хто може навчити мене? Підтримка. Якої підтримки і допомоги мені потрібно? Огляд, перевірка. Чи потрібно щось видозмінити, щоб досягти мети? Самооцінка. Наскільки мені вдалося досягти мети? [1, с. 311].

Висновки. Таким чином, п'ятий напрям саморозвитку професійно-педагогічного потенціалу вихователя дошкільного навчального закладу – це напрацювання ним власної дидактичної й методичної системи, завдяки якій можна подолати будь-які бар'єри в навчанні та вихованні, створити умови для постійної зміни форм і видів навчальної діяльності вихованців, прискорити особистісне доросління, практичне застосування того, чого навчились, самооцінювання. Усе це зобов'язує дошкільного педагога подавати матеріал логічно, етично, захопливо, без будь-яких стресів.

Щоб професійна діяльність приносила радість не тільки дітям, а й самому вихователю, йому потрібно багато працювати над методичним арсеналом. Працювати так, щоб діти навчались у нього “не від сих – до сих”, а невимушено, залюбки. Не бідкались, а бавилися з таблицями, картами, м'ячем, паперовими ляльками, кольоровим папером тощо.

Розвитку методичного професіоналізму сприяють налагодження зовнішніх зв'язків з різними науково-методичними, позашкільними, культурно-освітніми закладами, засобами масової інформації, “селекція” масової інформації, прискіпливий її вибір, відповідальність за рівень своєї освіти і професіоналізм.

Список використаної літератури

1. Гордон Драй ден. Революція в навчанні / Гордон Драй ден, Джанет Вос ; пер. з англ. Мирослава Олійника. – Львів : Літопис, 2005. – 541 с.
2. Титаренко Т. М. Психологічні особливості буденного дискурсу / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології. – Київ : [б. в.], 2001. – Вип. 1. – Т. 2. Психологічна герменевтика. – С. 76–85.
3. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – Київ : Радянська школа, 1949. – 418 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2015.

Зосименко О. В. Пути развития профессионально-педагогического потенциала воспитателей дошкольных учебных заведений в системе последипломного образования

В статье определены пути развития профессионально-педагогического потенциала воспитателя дошкольного учебного заведения, направления и подходы к успешному решению указанной проблемы.

Ключевые слова: *развитие, профессионально-педагогический потенциал, воспитатель дошкольного учебного заведения, последипломное образование.*

Zosimenko O. Paths of Development Professional-Pedagogical Potential Teachers of Preschool Educational Institutions in the System of Postgraduate Education

In the article are determined the development of professional and pedagogical potential of the tutor of preschool educational institution, directions and approaches to the successful resolution of this problem.

Determined that the personal professional development of preschool education teacher made throughout his teaching activities in terms of the organic unity of the impact of two major factors: professional postgraduate training for national standards and programs and self-focused and continuous improvement.

System analysis of various sources, the study of historical and genetic aspect of the problem, the results of my own experience and purposeful observation makes it possible to highlight a few, in our opinion, absolutely important areas of teacher-preschooler on themselves, to develop vocational and educational potential.

It is proved that the development of professional pedagogical potential kindergarten teacher – it's working out his own didactic and methodical system, which can overcome any barriers to learning and education, create conditions for constant change forms and learning activities of pupils, accelerate personal, practical application of what have been taught, self-assessment. All this requires preschool teacher present material logically, ethically, exciting, without any stress.

Key words: *development, professional and pedagogical potential, teachers of preschool, postgraduate education.*

Л. І. ІВАНОВА

професор

НПУ імені М. П. Драгоманова

ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО РОБОТИ З ЛІКУВАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розкрито шляхи становлення професійної підготовки фахівців фізичного виховання до роботи з лікувальної фізичної культури в Україні та визначено історичні періоди становлення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці фізичного виховання, фізична культура, учителі фізичної культури.

У 1979 р. на 32-й сесії Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я було затверджено глобальну стратегію досягнення здоров'я, відповідно до якої основною метою всіх країн та Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) є досягнення стабільного здоров'я населення планети до 2000 року. Але сучасні статистичні дані вказують, що за всіма показниками захворюваності (дитячою захворюваністю, інвалідністю, зниженням рівня фізичного розвитку, збільшенням психологічних проблем тощо) спостерігається тільки її зростання. За таких умов професійна підготовка фахівців, здатних засобами фізичного виховання сприяти покращенню та зміцненню здоров'я, набуває винятково важливого значення. Становлення її неможливо уявити без специфічної підготовки з лікувальної фізичної культури, яка має свої історичні витoki та базується як на досвіді попереднього етапу розвитку професійної підготовки фізкультурних кадрів, так і на досвіді становлення медичної підготовки.

Аналіз науково-педагогічної літератури вказує на те, що теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах розглядали вітчизняні вчені (В. Є. Берега, В. І. Бобрицька, В. І. Бондар, В. М. Єфімова, А. М. Коломієць, М. С. Корець, В. Г. Кузь, П. Г. Лузан, В. М. Манько, С. М. Мартиненко, О. С. Падалка, Н. Г. Протасова, С. О. Сисоєва, М. Г. Чобітько, О. Л. Шевнюк, Н. В. Якса та ін.), зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту (О. Ю. Ажиппо, Н. О. Белікова, Е. С. Вільчковський, Л. О. Демінська, П. Б. Джурицький, Є. А. Захаріна, А. П. Конох, В. Р. Пасічник, Р. П. Карпюк, Р. В. Клопов, А. В. Сватсьєв, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, Б. М. Шиян та ін.), а також російські (Ю. Д. Железняк, Б. Ф. Курдюков, В. Ф. Пешков, О. В. Утішева, В. Т. Чичікін, Г. А. Шашкін та ін.). Питання підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання підготовки фахівців з адаптивного фізичного виховання досліджували Ю. А. Бріскін, С. П. Евсєєв, Р. П. Карпюк, В. В. Королев, І. М. Ляхова та ін. Питаннями

фізичної реабілітації, корекції чи профілактики окремих захворювань займалися науковці з різних галузей наук: педагогічних (Г. Н. Грець, Г. И. Нарскін, Е. В. Котомина, Л. П. Пягай); медичних (Е. А. Кудрина, Е. В. Бубнова), фізичного виховання та спорту (Н. И. Соколова, О. А. Мерзлікіна, В. С. Чепурна та ін.); біологічних (Л. И. Габдрахманова); психологічних (Ю. Е. Куртанова, А. А. Лифинцева, В. А. Штраус).

Мета статті полягає у висвітленні шляхів становлення професійної підготовки фахівців фізичного виховання до роботи з лікувальної фізичної культури.

Засновником підготовки фахівців фізичного виховання для роботи з лікарської гімнастики можна вважати Пера Лінга (1813) та його учнів (Ялмар Лінг, Габріель Брантінг, Карл-Август Георгій, Ротштейн), які популяризували необхідність такої підготовки та з різним ступенем успішності здійснювали її.

На теренах нашої країни професійна підготовка медичного напрямку виникла раніше (1654), ніж перші заходи з організованої підготовки фахівців, здатних навчати фізичним вправам (1816). Значно пізніше у медичних закладах розпочалася професійна підготовка викладачів з лікувальної гімнастики (Ортопедичний інститут, 1838), хоча засоби фізичного виховання з метою профілактики та лікування використовувалися з давніх часів, а міцне здоров'я й військову потужність українських козаків пояснювали ефективною системою фізичного виховання, яка охоплювала все населення, включала характерні елементи української народної педагогіки (відбір, підготовка, іспит-випробування, удосконалення бойової майстерності у війську), ґрунтувалася на народних традиціях та впроваджувалася завдяки широкій мережі безкоштовних навчальних закладів, наставництва в різних формах. На той час існував величезний розрив між рівнем знань у галузі теорії та методики фізичного виховання, носіями якого була значна група видатних учених і фахівців-практиків, та реальним станом фізичного виховання, яке впроваджувалося владою в систему освіти. Крім того, незважаючи на заклики видатних науковців та громадських діячів до масового використання фізичних вправ у профілактиці та терапії, лікувальна гімнастика в умовах царської Росії не набула розвитку. Історико-ретроспективний аналіз наукових джерел вказує на те, що думки щодо необхідності підготовки нового типу фахівця для роботи в школі, який буде володіти навичками лікаря та педагога, з метою запобігання негативному впливу малорухливого шкільного режиму на фізичний розвиток дітей, передові діячі (Д. І. Писарев, Н. І. Пирогов, Н. А. Тольський, Г. А. Захарін, Е. А. Покровський та ін.) виказували ще у другій половині ХІХ ст. Проте повне неприйняття фізичної культури урядовими структурами, від яких залежало її впровадження, не давало змоги не тільки започаткувати таку підготовку, а навіть ввести фізичне виховання у школи.

Загальнодержавну підтримку, подальший розвиток і впровадження в життя як широкого профілактичного й лікувального засобу фізична куль-

тура та лікувальна гімнастика набули тільки після 1917 р., а наукові розробки вчених заклали теоретико-методологічну базу підготовки фахівців до роботи з особами з відхиленнями у стані здоров'я.

У передвоєнні роки на теренах колишнього СРСР проводили значну роботу з підготовки та перепідготовки кадрів, здійснювали потужні наукові розробки в галузі фізичної культури та спорту, але головним чином ці розробки стосувалися побудови тренувального процесу, удосконалення методів навчання та тренування, а також підвищення фізичної підготовленості населення з метою підготовки до можливої війни. Одночасно під керівництвом професора І. М. Саркізова-Серазини проводили дослідження з лікувальної фізичної культури, спортивного масажу та загартування організму. З 1947 р. посилюється лікарсько-педагогічний контроль за фізичним вихованням школярів, удосконалюється робота з коригуючої гімнастики, створюються групи лікувальної фізичної культури у школах.

Аналіз нормативних документів засвідчує, що від початкового розподілу учнів на три медичні групи, які займалися за навчальною програмою з фізичної культури (1946) з дотриманням певних методичних особливостей щодо кожної з них, стан дітей, які належать до спеціальної медичної групи, змінився: від “ослабленої групи” (1946), “незначних відхилень” із заняттями за навчальною програмою та введенням додаткових 2 годин (1970) до “значних відхилень постійного або тимчасового характеру в стані здоров'я, що не перешкоджають навчанню в школі, але протипоказані для занять фізичною культурою за навчальною програмою” (2009). Такий стан указує на те, що в післявоєнні роки виникла необхідність проведення занять з учнями спочатку корегувальною гімнастикою з подальшою зміною організаційного компонента роботи з учнями з відхиленнями в стані здоров'я, що вимагає зміни й змістового наповнення цієї роботи, а саме: проведення занять з лікувальної фізичної культури, а не за “діючою шкільною програмою з фізичного виховання з деякими змінами”, як це було у 1966 р.

Аналіз науково-педагогічних та історичних джерел доводить, що тривалий час професійна підготовка до забезпечення фізичного виховання та лікування фізичними вправами здійснювалася окремо (відповідно педагогічними та медичними закладами). Найбільш вдалим рішенням можна вважати поєднання такої підготовки у період з 1963 р. до середини 1980-х рр., коли в інститутах фізичної культури було введено військово-медичну підготовку студенток за спеціальністю “Інструктор з лікувальної фізичної культури”, що надавала можливість фахівцю фізичного виховання забезпечувати роботу з особами різного віку та різним станом здоров'я.

На жаль, введення в інститутах фізичної культури спеціальності “Фізична реабілітація” (1997) не привело до покращення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання до роботи з лікувальної фізичної культури, зокрема майбутніх учителів фізичної культури до робо-

ти з учнями з відхиленнями у стані здоров'я тому, що розширивши вивчення у межах спеціальності дисциплін, що сприяють роботі з відновлення здоров'я, одночасно сприяло майже скасуванню їх для інших спеціальностей цього фаху.

Підготовку фахівців з фізичної реабілітації першими розпочали ВНЗ України фізкультурного профілю на базі кафедр лікувальної фізкультури, використовуючи професійний досвід викладацьких кадрів та практику підготовки інструкторів лікувальної фізкультури.

В. М. Мухін указує на те, що “у 1994 р. в Українському державному університеті фізичного виховання і спорту та фізкультурних інститутах України кафедри лікувальної фізкультури і лікарського контролю реорганізуються у кафедри фізичної реабілітації, де здійснюється навчання з цієї дисципліни. Це зроблено для удосконалення системи освіти з фізичного виховання і спорту, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів освіти та класифікатора спеціальностей, сучасних потреб суспільства у спеціалістах з фізичної реабілітації та спорту інвалідів” [3, с. 14].

А. Г. Герцик зазначає, що “у 1997 р. Державний комітет з фізичної культури і спорту затвердив і погодив з Міністерством праці України Кваліфікаційну характеристику нової професії, після чого спеціальність “фахівець з фізичної реабілітації” було затверджено Кабінетом Міністрів України і внесено до Класифікатора професій України. Подальший розвиток галузі виявив необхідність пошуку її міжнародного відповідника для удосконалення освітніх програм, співпраці у науковій та практичній сферах. Особливо гостро зазначена проблема постала у світлі інтеграції України у світовий ринок праці та освітніх послуг. У 2005 р. на Бергенській конференції наша держава приєдналась до Болонського процесу зі створення єдиного європейського освітнього простору. Продовжується узгодження Класифікатора професій України з Міжнародним класифікатором професій, впорядковуються назви й перелік освітніх спеціальностей” [1]. А. М. Герцик наголошує на тому, що “поряд з тим, ряд навчальних закладів різного профілю й підпорядкованості розпочали підготовку фахівців з фізичної реабілітації без належної науково-методичної бази й методологічної визначеності. Це стало можливим через правову неврегульованість підготовки і працевлаштування фахівців з фізичної реабілітації та суб'єктивне трактування змісту ключових понять галузі” [2, с. 14].

В Україні підготовка фахівців з ЛФК та спортивної медицини проводиться на базі як самостійних кафедр ЛФК та спортивної медицини, так і у складі кафедр фізичного виховання або клінічного профілю. Однак існують і проблеми, пов'язані з відмінними підходами (як науковими, так і практичними) у використанні напрацювань з профілактики, лікування та реабілітації.

Розглядаючи процес інтеграції медичної та педагогічної освіти у комплексному вихованні та навчанні людини, Т. М. Резер [5] виділяє такі історичні етапи:

1) формулювання природодоцільності у вихованні людини в період розвитку природознавства (XVII–XVIII ст.). Знання вихователем психології і фізіології повинно було забезпечувати в процесі виховання гармонійний розвиток дітей у різні вікові періоди (Ф. А. Дистервег, Дж. Локк);

2) початок інтеграції природничих і гуманітарних дисциплін при вирішенні проблем комплексного виховання людини (середина XIX ст.). У теорії діалектичного матеріалізму важливе місце посідає положення про єдність законів природи й суспільства, а також специфічний прояв цієї єдності в розвитку людини (Г. А. Захарін, Н. І. Пирогов, К. Д. Ушинський);

3) початок інтеграції медичних дисциплін з педагогікою в дослідженні вікового розвитку людини (50–80-і рр. XIX ст.). Цей етап характеризується прагненням учених до цілісного й наукового знання про людину, продиктованому гуманізмом (С. П. Боткин, В. Вундт, У. Джемс, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, И. А. Сикорський та ін.);

4) формування педології як науки й “лікувальної педагогіки” для всебічного дослідження закономірностей дитинства (останнє десятиліття XIX – початок XX ст.). Теоретичне осмислення своєрідності психофізичної організації дитини, якісної відмінності її від дорослого, тісної залежності психічного й фізичного розвитку зумовило прагнення вчених створити цілісне уявлення про дитину на різних стадіях вікового розвитку (В. М. Бехтерев, П. П. Блонський, Дж. Болдуїн, А. Б. Залкінд, В. П. Кащенко, М. Кеттел, Е. Мейман, П. С. Моложавий, С. Холл та ін.);

5) розвиток педагогічної антропології й педагогічної психології, заснованої на знаннях фізіології та інших медичних дисциплін у вихованні школярів (20–80-і рр. XX ст.). Згідно з теоретичними поглядами вчених (Б. Г. Ананьєв, Е. Берн, Л. С. Виготський, Р. А. Лурія, Е. М. Монтессорі, К. Хорні, Д. Б. Ельконін та ін.), ефективність навчання й виховання досягається за умови інтеграції діагностичних медичних і психолого-педагогічних знань про організм та розвиток особистості учнів в антрополого-психологічній підготовці як лікаря, так і педагога;

6) наукове дослідження комплексної медико-психолого-педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я людини й формування сучасного соціального інституту медико-педагогічної освіти (з 90-х рр. XX ст. по теперішній час). На цьому етапі педагогічні та теоретичні медичні науки найбільш повно вивчають і узагальнюють практичний досвід виховання, заснованого на гуманістичних принципах, у сучасному суспільстві [5].

У розвитку лікувальної фізичної культури Г. М. Полікарпова розрізняє кілька етапів та зазначає, що для першого, який тривав до 1930 р., характерним є прагнення визначити роль і місце лікувальної фізичної культури в системі лікувально-профілактичної допомоги, створити її організаційні основи; велике значення мала пропаганда цього методу

серед медичних працівників, упровадження лікувальної фізичної культури в практику медичних закладів (передусім, санітарно-курортних), визначення основних показників до використання фізичних вправ у хворих з різною патологією [4]. Для другого етапу (1931–1941 рр.) характерним є перехід від емпірики до наукового обґрунтування лікувальної фізичної культури: вихід лікувальної фізичної культури за межі санітарно-курортних закладів та впровадження в практику лікарень, шпиталів, поліклінік; створення відділень лікувальної фізичної культури у великих науково-дослідних закладах; упровадження в ряді медичних вищих навчальних закладів викладання курсу лікувальної фізичної культури та створення у 1931 р. кафедри лікувальної фізичної культури у Центральному інституті удосконалення лікарів; поява великої кількості праць, присвячених вивченню фізичної культури на організм хворого та методик застосування лікувальної фізичної культури при окремих захворюваннях. На цьому етапі значно розширився фронт наукових досліджень, просунулася розробка окремих методик лікувальної фізичної культури при різних захворюваннях, зміцнилися її організаційні основи [4]. У воєнні роки було вирішено завдання застосування лікувальної фізичної культури як невід'ємної складової комплексної функціональної терапії військової травми. У післявоєнні роки з метою підвищення ефективності використання лікувальної фізичної культури в комплексній терапії та реабілітації хворих удосконалювались методи лікарського контролю й зростає роль лікувальної фізичної культури як важливішого елемента цілісної системи фізичного виховання та здорового способу життя [4].

Базуючись на аналізі науково-педагогічних та історичних джерел, нами окреслено такі історичні періоди становлення роботи з учнями спеціальних медичних груп в Україні:

I період – розпочинається виникненням передумов створення системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я (упровадження фізичного виховання в навчальні заклади всіх типів, формування теоретичних і методичних засад фізичного виховання та використання лікувальної фізичної культури при різних захворюваннях, організація навчальних закладів і курсів з професійної підготовки учителів фізичної культури) та завершується другою половиною 1920-х рр. (започаткування підготовки лікарів-фізкультурників та лікарів санітарно-курортної справи в медичних інститутах – 1926 р.; введення на теренах усього СРСР у загальноосвітні навчальні заклади уроку фізичної культури як обов'язкового навчального предмету – 1929 р.).

II період (з 1929 р. до 1963 р.) – відкриття кафедр лікувальної фізичної культури в медичних інститутах з підготовкою лікарів-інструкторів ЛФК, становлення системи лікарського контролю за фізичним вихованням усіх верств населення, наявність у навчальних планах підготовки учителів фізичної культури таких дисциплін, як: коригувальна гімнастика, ЛФК, масаж, лікарський контроль тощо – дисциплін, не-

обхідних для відновлення здоров'я; розширення наукових досліджень з ЛФК, масажу та загартування організму.

III період – з 1963 р. (введення в інститутах фізичної культури медичної підготовки студенток за спеціальністю “Інструктор з лікувальної фізичної культури”) до середини 1980-х рр.; характеризується розширенням меж лікарського контролю та виникненням спортивної медицини, виділенням в аспірантурі напряму лікувальної фізичної культури, введенням в інститутах фізичної культури спеціалізованої підготовки з лікувальної фізичної культури.

IV період – з середини 1980-х рр. до 1997 р., характеризується припиненням в інститутах фізичної культури цілеспрямованої підготовки з лікувальної фізичної культури.

V період – з 1997 р. до теперішнього часу – характеризується введенням в інститутах фізичної культури спеціальності “Фізична реабілітація”, розширенням вивчення в межах цієї спеціальності дисциплін, що сприяють роботі з відновлення здоров'я, зокрема з учнями спеціальних медичних груп, але з одночасним зменшенням цих дисциплін для інших спеціальностей.

Можна передбачити VI період (на наближення якого дуже хочеться сподіватися) – введення в інститутах фізичної культури кваліфікації “вчитель фізичної культури у спеціальних медичних групах” (для чого спочатку необхідно внести зміни до наказів щодо наповнюваності класів при вивченні предмету “Фізична культура” з урахуванням розподілу на медичні групи з першого класу або відповідні зміни до кваліфікаційної характеристики професії “вчитель-реабілітолог” (передбачивши не тільки роботу з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку, а й з учнями спеціальних медичних груп – з відхиленнями у стані здоров'я).

Висновки. Таким чином, розкрито шляхи становлення професійної підготовки фахівців фізичного виховання до роботи з лікувальної фізичної культури в Україні та визначено історичні періоди становлення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в доопрацюванні нормативних документів з урахуванням усіх вимог сучасності, внесення коректив у змістовий компонент професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та змісту курсів перепідготовки (зокрема вчителів фізичної культури).

Список використаної літератури

1. Герцик А. До питання тлумачення основних термінів галузі фізичної реабілітації: фізичний реабілітолог, чи фізичний терапевт? [Електронний ресурс] / Андрій Герцик. – Режим доступу: http://www.physrehab.org.ua/blogitem_uk/items/terminology_fr_or_ft.html.
2. Герцик А. М. Організаційно-методичні аспекти підготовки бакалаврів фізичної реабілітації в Канаді : дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.03 / Герцик Андрій Мирославович. – Львів, 2006. – 222 с.

3. Мухін В. М. Фізична реабілітація : підручник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту / Володимир Миколайович Мухін. – Київ : Олімпійська література, 2005. – 471 с.
4. Поликарпова Г. М. Некоторые страницы истории лечебной физической культуры в России / Г. М. Поликарпова, Л. В. Суркова // Олимпийский бюллетень № 12 / [сост. Н. Ю. Мельникова, А. Э. Страдзе, А. В. Трескин, Н. С. Леонтьева]. – Москва : Русь-Олимп, 2011. – 398 с.
5. Резер Т. М. Теория и технология подготовки медико-педагогических кадров в среднем профессиональном образовании : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Т. М. Резер. – Екатеринбург, 2007. – 50 с.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2015.

Иванова Л. И. Пути становления профессиональной подготовки специалистов по физическому воспитанию к работе по лечебной физической культуре

В статье раскрыты пути становления профессиональной подготовки специалистов по физическому воспитанию к работе по лечебной физической культуре в Украине и определены исторические периоды становления профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалисты по физическому воспитанию, физическая культура, учителя физической культуры.

Ivanova L. Professor of the Department of Physical Rehabilitation National Pedagogical Dragomanov University Ways of Formation of Professional Preparation of Physical Training to Work on Medical Physical Culture

Current statistics indicate that Ukraine has been an increase in all indicators of morbidity (infant morbidity, disability, reduces the level of physical development, an increase in psychological problems and so on.). In such circumstances, the training of specialists capable means of physical education contribute to the improvement and strengthening of health becomes essential. Becoming it is impossible to imagine without specific training in medical physical culture, which has its historical origins and is based on the experience of the previous stage of development of athletic training staff, and the experience of becoming a medical training. For a long time training for the physical education and treatment exercise was carried out separately (teaching and medical institutions). The most successful solution can be regarded as a combination of the training during the period from 1963. Until the mid-1980s, when the Institute of Physical Culture was introduced by the military and medical training of students on a specialty "the instructor of therapeutic physical culture", which provided an opportunity to provide physical education specialist working with people of different ages and in different states of health. The article reveals the way to becoming professional training of physical training to work on medical physical culture in Ukraine. It is noted that in our country the training of medical direction arose before the first event organized by the training of specialists capable of teaching exercise. Much later, in medical institutions has begun training teachers physiotherapists. It also defined historical periods of formation of professional training of future teachers of physical training to work with students with disabilities in the state of health. Prospects for further research seen in finalizing the regulations, taking into account all the modern requirements, contents corrective component of professional training of physical education course content and training (including teachers of physical culture).

Key words: training, specialists of physical education, physical education, teacher of physical culture.

УДК 378.1:338.48](477)

Г. В. КАМИШНІКОВА

здобувач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА ТУРИЗМУ

У статті визначено, що в умовах інтенсивного розвитку готельного господарства та туризму у світі значно підвищується вимоги до підготовки відповідних вітчизняних кадрів для цієї професійної галузі. Водночас сьогодні в системі цієї підготовки існують суттєві проблеми, які вимагають нагального вирішення. Визначено, що основними шляхами поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців готельного господарства та туризму є такі: удосконалення нормативно-правової бази та навчально-методичного забезпечення цього процесу з урахуванням міжнародного досвіду; створення сприятливих умов для поліпшення якості професійної підготовки студентів на основі організації різних видів квазіпрофесійної діяльності й застосування інноваційних методів і форм навчання; збільшення для майбутніх фахівців готельного й туристичного бізнесу часу для проходження виробничої практики, а також відбір для неї туристичних фірм, які добре зарекомендували себе на цьому сегменті ринку.

Ключові слова: готельне господарство, туризм, професійна підготовка, вимоги, основні проблеми, шляхи вирішення.

Динамічність розвитку туризму у світі й ринку праці в туристичній галузі потребує підготовки конкурентоспроможних фахівців готельного господарства та туризму, які відрізняються глибокими теоретичними знаннями, сформованими практичними вміннями й розвинутою професійно-особистісною культурою. Очевидно, що в умовах інтеграції України в європейський простір значно зростає потреба в підвищенні якості кадрів для туристично-готельного бізнесу. А тому для успішного вирішення цього складного завдання необхідно чітко визначити, яким основним вимогам мають відповідати фахівці цього профілю, які аспекти важливо забезпечувати в процесі їхньої професійної підготовки, адже це є необхідними передумовами для її вдосконалення у вищій школі.

Результати аналізу наукової літератури свідчать, що вченими проведено багато досліджень, тематика яких пов'язана з порушеною проблемою. Зокрема, у науковій літературі було висвітлено: філософські й культурологічні аспекти професійної підготовки кадрів для сфери туризму (В. Антоненко, І. Зязюн, Я. Любивий, Т. Пархоменко та ін.); сучасні методи й форми організації навчально-виховного процесу в закладах туристичного профілю (І. Зорін, В. Квартальнов, М. Фоменко та ін.); інноваційні методики підготовки кадрів для сфери туристичної діяльності (Л. Грибова, Н. Пангелова, Л. Сакун, М. Скрипник, Г. Цехмістрова, В. Федорченко та ін.); педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх фахівців для туристичної індустрії (Л. Козак, Н. Хмілярчук, Л. Поважна та ін.). Доцільно також зазначити, що зарубіжний досвід професійної підготовки

фахівців для царини туризму висвітлено у працях таких учених, як: Ф. Гоу, В. Лапаж, К. Макі, Д. Павесік, К. Патлоу, А. Поллок, Д. Пратт, Д. Річі та ін.

Відзначаючи високу цінність проведених наукових досліджень, що мають стосунок до різних аспектів підготовки майбутніх фахівців готельного господарства та туризму, слід зауважити, що питання визначення сучасних вимог та основних характеристик цієї підготовки достатньою мірою в науковій літературі не висвітлено. Однак в умовах інтенсивного розвитку туризму в Україні важливість вивчення цих питань не викликає сумніву.

Мета статті – визначити та схарактеризувати актуальні аспекти підготовки майбутніх фахівців готельного господарства й туризму.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що вчені висловлюють різні ідеї стосовно того, як підвищити якість підготовки фахівців для вищевказаної сфери. Так, Л. Сакун вважає, що підготовка цих фахівців має реалізуватися за такими основними напрямками:

- фундаментальне навчання, що забезпечує оволодіння студентами теоретичними знаннями згідно навчальному плану спеціальності;
- технологічне навчання, що спрямовується на розвиток у майбутніх фахівців практичних умінь, відточення їхньої професійної майстерності, формування навичок, необхідних для цієї спеціалізації;
- формування у студентів професійно необхідних особистих здібностей і якостей [5, с. 32].

Г. Гарбар висловлює свої думки стосовно того, яким вимогам має відповідати вітчизняна система підготовки майбутніх фахівців готельного господарства й туризму в сучасних умовах становлення цих сфер бізнесу. При цьому вчений підкреслює необхідність урахування не лише локальних особливостей, пов'язаних з культурними, соціальними, політичними та економічними ситуаціями в Україні, а й такі загальні вимоги:

- неперервність туристичної освіти;
- відповідність навчальних планів міжнародним стандартам у поєднанні з їх гнучкістю;
- мобільність викладачів і студентів;
- важливість активного поєднання в процесі здійснення вищевказаної підготовки студентів процесу навчання з їхньою науково-дослідницькою та практичною діяльністю;
- забезпечення полідисциплінарності навчальних планів і програм навчальних дисциплін [2, с. 246–257].

Також дослідження зазначеної проблеми передбачає врахування сучасних кваліфікаційних вимог до майбутніх спеціалістів вищевказаної царини. Зокрема, у Державному стандарті професійно-технічної освіти для підготовки робітників з професії “Агент з організації туризму” наголошено на тому, що очікуваним результатом проходження ними практичного навчання в готелі має бути набуття таких професійних компетентностей:

- 1) здатність аналізувати особливості обслуговування на підприємствах готельного типу:

– знання: сутність і види готельних послуг; види і форми готельних підприємств та особливості їх діяльності; фактори, що впливають на функціонування готельних господарств;

– вміння: систематизувати інформацію стосовно місцезнаходження, основного призначення, рівня обслуговування обслуговуючого персоналу, місткості готелю; проводити порівняльний аналіз послуг, що надаються готельними підприємствами України різного типу;

2) здатність пристосовуватися до сучасних тенденцій розвитку готельного господарства:

– знання: історичні передумови розвитку готельного господарства різних країн світу; сучасні тенденції розвитку індустрії гостинності;

– вміння: підбирати готелі та номери відповідно до вимог, бажань та можливостей туриста;

3) здатність створення гостинного середовища в готелях:

– знання: понятійний апарат індустрії гостинності; елементи створення функціонального, екологічного, естетичного комфорту;

– вміння: оцінювати рівень гостинності й комфорту готелів; оцінювати результати гостинності; складати анкети для виявлення рівня задоволення мешканців готелю; забезпечити зворотний зв'язок з туристами;

4) здатність використовувати нормативно-правову базу при рішенні суперечливих питань:

– знання: нормативно-правової бази регулювання готельної індустрії; послідовність сертифікації готельних послуг;

– вміння: знаходити інформацію, що надає правові основи рішенням; аналізувати законодавчу базу стосовно регулювання готельної індустрії;

5) здатність задовольняти потреби споживачів готельних послуг:

– знання: класифікації готельних господарств; мінімальні вимоги до певної категорії готелю;

– вміння: порівнювати вимоги гостя з рівнем послуг, що надаються готелями різних категорій; порівнювати рівень послуг готелів відповідних категорій;

6) здатність здійснювати процес реєстрації гостей готелю:

– знання: технології діяльності служби прийому та розміщення в різних категоріях готелів; напрямів руху інформації через службу порт'є;

– вміння: заповнити анкети прибулого в готель та картки гостя; оформити виїзд гостя;

7) здатність бронювати місця в готелях:

– знання: види бронювання місць у готелях; технології бронювання та резервування місць у готелях;

– вміння: здійснювати бронювання з використанням міжнародних та національних систем бронювання;

8) здатність оцінити ефективний процес прибирання:

– знання: види прибиральних робіт у готельних приміщеннях; основні функції та обов'язки покоївки;

– вміння: оцінювати роботу господарської служби; розрізняти основні й додаткові послуги;

9) здатність допомагати у створенні інтер'єру підприємств готельного господарства [3, с. 8–9].

Слід також зазначити, що в нових стандартах до підготовки фахівців туристичного й готельного бізнесу висунуто таку принципову вимогу: у кожному навчальному закладі, що здійснює підготовку студентів відповідних спеціальностей, має бути свій навчально-виробничий готель еталонного зразка із сучасним навчально-методичним забезпеченням, навчальні лабораторія-ресторан, лабораторія-бар, лабораторія-туристична фірма, сучасні лінгафонні кабінети з відповідним матеріальним оснащенням тощо. Крім того, доцільно нагадати, що в розвинених країнах майбутні фахівці відповідних спеціальностей проходять відповідну виробничу практику впродовж 4–6 місяців. Для порівняння, у вітчизняних вишах практична підготовка цих студентів складає тільки 10–15% від загального обсягу навчального часу [6].

У руслі обраної наукової проблеми доцільно також проаналізувати ідеї Я. Окопної, яка у своїй праці визначила низку вимог до підготовки майбутнього фахівця готельного господарства та туризму. На думку цієї авторки, успішний фахівець у зазначеній царині має відповідати зокрема таким вимогам: брати активну участь у всіх глобалізаційних процесах, постійно вдосконалювати професійно необхідні знання й уміння, зокрема оволодівати міжкультурною професійно орієнтованою комунікацією, розвивати комунікативну спроможність в галузі професійного й ситуативного спілкування в усній та письмовій формах, відпрацьовувати навички практичного володіння іноземними мовами в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; бути спроможними оволодіти новітньою фаховою інформацією з відповідних джерел іноземних авторів тощо [4].

У світлі порушеної проблеми в нагоді стала також наукова праця С. Александрової та С. Гвоздика. Як наголошують ці вчені, майбутні фахівці готельного господарства та туризму мають забезпечувати прогресивний розвиток відповідної царини, впроваджувати у свою діяльність сучасні методи й форми обслуговування людей, проявляти креативність. Однак в реальному житті ця вимога часто не виконується. На думку вчених, цей факт пояснюється насамперед відірваністю навчального процесу у вищій школі від сучасних методів роботи готелів і туристичних фірм, тобто навчальний процес у виші значно відстає від реальності, особливо від сучасного світового досвіду. Названі дослідники визначали декілька причин такої ситуації: загальна складна економічна ситуація в українському суспільстві, наявність негативних тенденцій в організації професійної підготовки студентів відповідних спеціальностей у деяких вишах, недостатній рівень педагогічної компетентності в певній частині викладачів, небажання деяких студентів сумлінно навчатися, наявність у них низької мотивації щодо

оволодіння професією, відсутність прагнення до здійснення професійної самоосвіти тощо [1, с. 576–581].

Висновки. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що основними шляхами поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців готельного господарства та туризму є такі: удосконалення нормативно-правової бази та навчально-методичного забезпечення процесу підготовки цих фахівців з урахуванням міжнародного досвіду; створення сприятливих умов для поліпшення якості професійної підготовки студентів на основі організації різних видів квазіпрофесійної діяльності й застосування інноваційних методів і форм навчання; збільшення для майбутніх фахівців готельного й туристичного бізнесу часу для проходження виробничої практики, а також відбір для неї туристичних фірм, які добре зарекомендували себе на цьому сегменті ринку. У подальшому дослідженні планується проаналізувати педагогічні умови формування правової компетентності в майбутніх фахівців готельного господарства та туризму.

Список використаної літератури

1. Александрова С. А. Актуальні проблеми підготовки майбутніх фахівців підприємств туристичної індустрії / С. А. Александрова, А. С. Гвоздик. – Харків : ХНАМГ, 2013. – № 108. – С. 576–581.
2. Гарбар Г. А. Підготовка фахівців сфери туризму у вищих навчальних закладах України / Г. А. Гарбар // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – Вип. № 41. – С. 246–257.
3. Державний стандарт професійно-технічної освіти для підготовки робітників з професії “Агент з організації туризму”. – Київ, 2006. – 55 с.
4. Окопна Я. В. Формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності у студентів нелінгвістичних спеціальностей (національний університет харчових технологій: із досвіду розробки) / Я. В. Окопна // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова 2014. – Вип. 23 (33). – С. 120–125.
5. Саун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира / Л. В. Саун. – Київ : МАУП, 2004. – 399 с.
6. Шевелева С. В. Актуальні питання підготовки фахівців готельного господарства [Електронний ресурс] / С. В. Шевелева. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18530-aktualni-pitannya-pidgotovki-faxivciv-gotel'nogo-gospodarstva.html>.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2015.

Камышникова А. В. Актуальные аспекты подготовки будущих специалистов гостиничного хозяйства и туризма

В статье определено, что в условиях интенсивного развития гостиничного хозяйства и туризма в мире значительно повышаются требования к подготовке соответствующих отечественных кадров для этой профессиональной области. В то же время сегодня в системе этой подготовки существуют существенные проблемы, которые требуют безотлагательного решения. Определено, что основными путями улучшения профессиональной подготовки будущих специалистов гостиничного хозяйства и туризма являются: совершенствование нормативно-правовой базы и учебно-методического обеспечения этого процесса с учетом международного опыта; создание благоприятных условий для улучшения качества профессиональной подготовки

студентов на основе организации различных видов квазипрофессиональной деятельности и применения инновационных методов и форм обучения; увеличение для будущих специалистов гостиничного и туристического бизнеса времени для прохождения производственной практики, а также отбор для ней туристических фирм, которые хорошо зарекомендовали себя на этом сегменте рынка.

Ключевые слова: гостиничное хозяйство, туризм, профессиональная подготовка, требования, основные проблемы, пути решения.

Kamyshnikova G. Essential Aspects of the Future Specialists' Preparation of Hotel Industry and Tourism

In the article it was marked that in the conditions of intensive development of hotel industry and tourism in the world greatly increased the requirements for national staff training relevant for this professional field. In turn, it needs the preparation of competitive specialists that differ in deep theoretical knowledge, formed practical abilities and developed professional and personal culture. At the same time today in the system of training, it exists substantial problems that are explained by the specialists, first of all, by the following main reasons: by the overall difficult economic situation in the Ukrainian society, by the presence of negative trends in the organization of the students' professional preparation in some high schools, insufficient level of the pedagogical competence in a certain part of teachers, some students' reluctance to study diligently, that they have low motivation for skills development, the lack of desire to perform professional self-education. The publication determined that the main ways to improve the professional preparation of the future specialists professionals of hotel industry and tourism are the following: the improvement of the normatively-legal base and educated methodological providing the preparing process of these professionals with the international experience; the creation of favorable conditions for improving the quality of training students through the organization of various kinds of qualified and professional activity and application of innovative methods and forms of education; an increase for future professionals of hotel and tourism business in time for practical training and selection for its tour companies that are well-established themselves in this market segment.

Key words: hotel industry, tourism, professional preparation, the basic problems, solutions.

УДК 378.147-056.13 (477)

С. П. КАМПОВ

асистент

Мукачівський державний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена проблемі формування самостійності студентів педагогічних університетів. На основі осмислення, узагальнення й систематизації поглядів сучасних науковців обґрунтовано педагогічні умови формування у майбутніх учителів указаної якості. Проаналізовано різні підходи щодо визначення сутності поняття “умова”, розглянуто наукові ідеї щодо напрямів роботи з формування самостійності особистості.

Ключові слова: педагогічні умови, самостійність, майбутній учитель, професійна підготовка.

Сучасний стан педагогічної науки й практики актуалізує проблему створення сприятливих умов для саморозвитку та самореалізації кожної особистості в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Як чітко визначено в Національній доктрині розвитку освіти, мета державної політики щодо розвитку професійної освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно та ініціативно працювати і самостійно навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти.

Самостійність у контексті поширення кредитно-рейтингової системи навчання у вищих навчальних закладах об’єктивно є шляхом підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Особливістю самостійності майбутнього учителя є спрямованість на осмислення довколишньої дійсності в контексті професійних завдань. У зв’язку з цим дослідження суті, змісту, структури самостійності особистості й формування у студентів цієї якості в умовах освітнього процесу вищих навчальних закладів є актуальною проблемою педагогічної теорії і практики.

Аналіз літератури з обраної проблеми дозволив визначити й обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування самостійності майбутніх учителів. Як показує аналіз праць видатних учених, проблему розвитку самостійності суб’єкта навчання розглядали такі науковці: Ю. Бабанський, Д. Богоявленська, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Лернер, І. Наумченко, П. Підкасистий, М. Скаткін, Л. Ростовецька, Т. Шамова та ін. Проте питання педагогічних умов формування самостійності студентів

вищих педагогічних навчальних закладах залишається недостатньо дослідженим.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування самостійності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

У сучасних умовах головними характеристиками особистості, що навчається у вищому педагогічному навчальному закладі, є самостійність, прагнення до професійного зростання, самореалізації. Самостійність сприяє ефективному процесу саморозвитку людини та характеризується не тільки вмінням особистості опанувати знання й способи діяльності без сторонньої допомоги, а й наявністю внутрішнього прагнення людини до самореалізації за допомогою самоосвітньої діяльності, зацікавленістю та емоційно вираженим особистісним внеском у процес перетворення навколишньої дійсності з метою її подальшого вдосконалення, де в єдності й взаємозв'язку виступають соціальна активність, розумова активність і творчість суб'єкта навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що науковці визначають такі напрями розвитку самостійності особистості: оволодіння загальнонауковими принципами й методами пізнання (І. Лернер, П. Підкасистий, І. Раченко); використання узагальнених знань як орієнтовної основи дій (П. Гальперін, Н. Талізїна); організація самостійної роботи, розв'язання навчальних завдань (Є. Голанд, Б. Єсіпов, М. Скаткін); здійснення самоконтролю навчальної діяльності (І. Кобиляцький, Л. Рувінський).

Професійна спрямованість навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі – необхідна умова формування самостійної професійної діяльності й вирішальна ознака для подальшої роботи. Її наявність і ступінь розвитку є суб'єктивними умовами професійної діяльності й кваліфікованого виконання професійних завдань. Як інтегративна якість, самостійність містить у собі потребу в професійній діяльності, організованість, діловитість, точність, спостережливість, такт й інші якості.

Оскільки пізнавальна потреба студента визначається його потребою у вивченні конкретних проблем, то основою організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, що стимулює самостійність майбутнього вчителя, стає практична спрямованість навчальних програм, їхня співвіднесеність із конкретними цілями кожного студента. Відповідно, весь курс навчання при цьому підході будується на основі “розвитку певних аспектів компетенції студентів й орієнтується на вирішення їхніх життєвих програм” [8, с. 78].

Освітній процес, спрямований на формування особистості студента, повинен містити умови, що актуалізують його самостійну діяльність, – спочатку в простих формах з їх наступним переходом до більш складних проявів професійної діяльності. Отже, ефективність формування самостійності студентів у процесі професійної підготовки залежить від створення певних педагогічних умов.

У словнику російської мови С. Ожегова поняття “умова” визначено як обставину, від якої щось залежить; обстановку, в якій відбувається щось [4, с. 771]. Відомо, що умови можуть визначатися як необхідні й достатні. Необхідні умови – це ті умови, які мають місце щоразу, як тільки виникає дія; достатні умови – це ті умови, які неодмінно викликають цю дію [6, с. 628; 5].

Дотримуючись факторного підходу, умови розглядатимемо як зовнішні фактори, які сприяють змінам у речі, а самі по собі їх не викликають, тобто “...створюють тло, на якому розгортається перетворення можливості в дійсність, але самі не зумовлюють безпосередньо цю можливість” [3, с. 256].

Розглядаючи педагогічні умови, необхідно з’ясувати, наскільки специфічним є це поняття стосовно філософського й лінгвістичного визначень. У психологічному словнику поняття “умови навчальної діяльності” визначається як “сукупність обставин, у яких вона здійснюється, і обставин життєдіяльності її суб’єкта. Ті й інші розглядаються як фактори, що сприяють або перешкоджають її успішності” [6, с. 451].

Отже, поняття “умова” можна розглядати в двох аспектах: як категорію, що позначає зумовленість одних предметів іншими; як категорію, що пов’язує перехід можливості в дійсність.

У контексті нашого дослідження слід звернути увагу на те, що механізмами процесу професійної підготовки є засвоєння й накопичення професійних знань, елементів соціального досвіду, їх інтеріоризація (перетворення внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню структур соціальної діяльності) та екстеріоризація (перетворення внутрішніх структур психіки в певну поведінку).

У процесі дослідження встановлено, що більшість учених (Л. Виготський, Н. Гонтаровська, С. Дерябо, О. Леонтьєв, А. Макаренко, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, В. Слободчиков, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Якиманська та ін.) одним з провідних факторів формування особистості визначають навколишнє середовище. Формування професійно значущих особистісних якостей майбутнього педагога, у тому числі самостійності, відбувається під впливом сукупності об’єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об’єктів освітнього простору. Тому науковці (В. Біблер, Ю. Бронський, Л. Буєва, В. Левін, А. Мудрик, Л. Новікова, В. Семенов, В. Ясвін та ін.) підкреслюють необхідність створення освітнього середовища як сукупності факторів всебічного розвитку й саморозвитку особистості: соціальних, предметно-просторових, психологопедагогічних.

Багато науковців (О. Больнов, Л. Виготський, І. Кант, М. Хайдегер, К. Ясперс та ін.) підкреслювали необхідність створення в педагогічному процесі “поля самостійного вибору”, яке сприяє максимальному забезпеченню самовираження особистості, створенню умов для виявлення актив-

ності та самостійності особистості в усіх сферах життєдіяльності: навчанні, самовихованні, духовному самоствердженні.

Зважаючи на сказане, нами визначено першу умову формування самостійності майбутніх учителів – *створення сприятливого освітнього середовища як сукупності факторів стимулювання самостійності майбутніх учителів у різних видах навчально-виховної діяльності.*

Проблема самостійності майбутнього педагога багато в чому співвідноситься з проблемою саморозвитку особистості, розробленої в гуманістичній педагогіці.

Згідно з особистісно орієнтованим підходом, у центрі навчання перебуває особистість студента, його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Виходячи з інтересів студента, рівня його знань і умінь, викладач визначає мету навчання й корегує освітній процес, керуючись розвитком особистості студента. Із цього погляду цікавими є висловлювання Л. Виготського: “Учитель, з наукової точки зору, – тільки організатор соціального виховного середовища, регулятор і контролер його взаємодії з кожним учнем” [2].

Слід підкреслити, що традиційний навчально-виховний процес має своїм пріоритетом навчання, тоді як особистісно зорієнтоване – учіння. Метод учіння, за дослідженнями сучасної психолого-педагогічної науки, є не одержанням знань, а засобом, що дає змогу розкрити учіння як діяльність суб’єкта.

Отже, у контексті створення сприятливого освітнього середовища важливим є налагодження суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, посилення суб’єктності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.

У ході дослідження встановлено, що важливим фактором освітнього середовища є створення сприятливої психологічної атмосфери, ситуацій успіху, які стимулюють “успішну самоосвітню діяльність, активність студента, уміння працювати самостійно, індивідуально” [1, с. 30], а також сприяють зняттю психоемоційної напруги майбутнього фахівця як у процесі навчально-пізнавальної діяльності, так і в умовах неперервної педагогічної практики.

Стимули, пов’язані з відносинами між учасниками навчального процесу, не є самостійним джерелом розвитку самостійності. Проте вони можуть підсилювати (або послаблювати) вплив стимулів, що надходять від змісту навчальної інформації й організації процесу навчальної діяльності. Тому для створення стимулюючої морально-психологічної атмосфери необхідні: демократизація відносин, забезпечення міжособистісної взаємодії, заснованої на доброзичливості, моральній підтримці.

Педагогічна організація навчально-пізнавальної діяльності впливає на формування потреби в студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, викликає в них усвідомлення власного зростання, радість оволодіння новими способами навчальної діяльності, задоволення від процесу пізнання, почуття успіху, що утворюють внутрішнє середовище для інте-

лектуального саморозвитку. Це досягається через використання в навчальному процесі: різних форм самостійних робіт, проблемного навчання (проблемних питань, завдань, ігор, дискусій); дослідницького підходу й прилучення студентів до методів наукового аналізу; творчих робіт (повідомлень, доповідей, рефератів, складання завдань).

На підставі вивчення наукових праць (Е. Голант, В. Козаков, П. Підкасистий, О. Савченко, Т. Шамова та інші) з'ясовано, що умовою формування самостійності майбутніх фахівців й одночасно сферою вияву цієї якості є самостійна робота студентів. Ученими доведено, що основною ознакою такої роботи є наявність навчального завдання, що складається з декількох дій (Е. Голант), наявність конкретної пізнавальної задачі, вирішення якої вимагає послідовного збільшення обсягу знань та їхнього якісного ускладнення, опанування раціональних прийомів розумової праці, умінь систематично, ритмічно працювати, дотримуватись режиму занять, відкривати для себе нові способи навчальної діяльності (П. Підкасистий).

За визначенням науковців (М. Гарунов, В. Євдокимов, О. Малихін та ін.), організація самостійної роботи у вищих навчальних закладах передбачає виконання майбутніми фахівцями завдань навчального, виробничого, дослідницького та самоосвітнього характеру, які розглядаються як засіб засвоєння системи наукових та професійних знань, способів пізнавальної діяльності, формування навичок, умінь, досвіду творчої діяльності і професійної майстерності, позитивного ставлення до професії.

Дослідники (Н. Дайрі, О. Нільсон та ін.) зазначають, що виконання студентами різних видів завдань у процесі самостійної роботи виховує в них активність, ініціативність, наполегливість, вимогливість до себе, почуття відповідальності за свої дії, забезпечує засвоєння способів самоорганізації, саморегуляції, самооцінки, що в сукупності сприяє формуванню самостійності майбутніх фахівців.

Зазначене дало підстави для визначення другої умови формування самостійності майбутніх учителів початкових класів – *реалізація системи завдань, спрямованих на набуття студентами досвіду самостійних оцінних суджень, опанування способів наукової організації розумової праці, оволодіння технікою моральної та психологічної саморегуляції, корекції діяльності.*

Виконання навчальних завдань сприяє виробленню в майбутнього вчителя культури сприйняття нової інформації, уміння здійснювати пошук необхідних літературних джерел, самостійно добувати й аналізувати науково-педагогічні знання, узагальнювати передовий досвід з певної проблеми, а також здійснювати перенос у власну практичну діяльність отриманої інформації. Істотною умовою ефективності цього процесу є його емоційно-оцінний характер, оскільки “знання тільки тоді включаються в загальну систему поглядів людини й переростають у його переконання, коли вони проходять через сферу його почуттів і переживань. Пронизуючи погляди й переконання, почуття стають одним зі структурних компонентів світогляду” [7].

Дослідження проблеми формування самостійності майбутніх учителів початкових класів дозволило дійти висновку, що, незважаючи на певну незалежність студента у виконанні самостійної роботи, процес формування самостійності не відбувається стихійно, а має цілеспрямований та організований характер. Аналіз практики сучасних ВНЗ засвідчив, що для створення освітнього середовища, в якому формується самостійність майбутнього вчителя, великого значення набувають організаторська й консультативна функції викладача. Керівництво самостійною роботою майбутніх учителів передбачає інструктування та консультування студентів, надання методичних порад і рекомендацій щодо планування діяльності, вибору інформаційних ресурсів, способів самоорганізації та самоконтролю у виконанні завдань тощо.

Ураховуючи зазначені положення, визначено третю умову формування самостійності майбутніх учителів – *здійснення викладачами інформаційно-методичного супроводу самостійної роботи майбутніх учителів.*

Здійснення інформаційно-методичного супроводу самостійної роботи студентів відбувається шляхом проведення індивідуальних консультацій, які спонукають майбутніх учителів до самостійної роботи, забезпечують стимулювання їхніх соціальних, професійних мотивів та інтересів, сприяють формуванню уявлень про самостійного вчителя й підвищенню самооцінки. У процесі індивідуальних консультацій студенти отримують необхідну інформацію, методичні поради та рекомендації, інструкції щодо виконання самостійних завдань тощо.

Отже, для реалізації зазначеної педагогічної умови необхідно організувати роботу за такими напрямками: організація ефективної індивідуально-консультативної роботи зі студентами; координація дій викладачів, кураторів академічних груп щодо організації самостійної роботи майбутніх учителів.

Керування процесом самореалізації студентом свого особистісного й професійного буття має опосередкований характер і повинне здійснюватися в ході всього процесу професійної підготовки майбутнього учителя у вищому навчальному закладі, у зв'язку із чим слід ураховувати внутрішні закономірності педагогічної системи, на яку виявляється цей вплив.

Висновки. Отже, для забезпечення ефективності формування самостійності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки необхідні такі педагогічні умови: створення сприятливого освітнього середовища як сукупності факторів стимулювання самостійності майбутніх учителів у різних видах навчально-виховної діяльності; реалізація системи завдань, спрямованих на набуття студентами досвіду самостійних оцінних суджень, опанування способів наукової організації розумової праці, оволодіння технікою моральної та психологічної саморегуляції, корекції діяльності; здійснення викладачами інформаційно-методичного супроводу самостійної роботи майбутніх учителів.

Перспективними подальшого наукового пошуку є питання вдосконалення навчально-методичного забезпечення (інноваційних технологій, форм, методів, засобів) формування в майбутніх учителів самостійності.

Список використаної літератури

1. Вейт С. М. Самообразовательная деятельность студентов – важнейшее условие профессионального самосовершенствования / С. М. Вейт, М. А. Вейт, П. Г. Бугаков // Теория и практика образования: история и современностью. – Липецк : ЛГПИ, 1999. – Вып. 3. – С. 30.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 3. Проблемы развития психики. – 246 с.
3. Материалистическая диалектика как научная система / под ред. А. П. Шептулина. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1983. – 296 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 12-е изд. – Москва : Русский язык, 1990. – 921 с.
5. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / А. Ефимов ; гл. ред. А. И. Каиров. – Москва : Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 831 с.
6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова и др. ; НИИ ОПП АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1983.
7. Слостёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостёнин. – Москва : Просвещение, 1976. – С. 27–33.
8. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. – Москва : Знание, 1986. – 108 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2015.

Кампов С. П. Педагогические условия формирования самостоятельности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

Статья посвящена проблеме формирования самостоятельности студентов педагогических университетов. На основе осмысления, обобщения и систематизации взглядов современных ученых обоснованы педагогические условия формирования у будущих учителей указанного качества. Проанализированы различные подходы к определению сущности понятия “условие”, рассмотрены научные идеи относительно направлений работы по формированию самостоятельности личности.

Ключевые слова: педагогические условия, самостоятельность, будущий учитель, профессиональная подготовка.

Kampov S. Pedagogical Conditions of Formation of Independence of Future Teachers in the Course of Vocational Training

The article deals with the formation of independence of students of pedagogical universities. On the basis of reflection, generalization and systematization of modern scientists proved pedagogical conditions of formation at the future teachers of this quality: the creation of a favorable educational environment as a set of factors to stimulate independence of future teachers in a variety of educational activities; implementation of tasks aimed at the acquisition of the students experience of independent value judgments, the development of methods of scientific organization of intellectual work, mastery of technique moral and psychological self, correction activities; exercise instructors informational and methodical support of independent work of students. The author analyzes various approaches to defining the essence of the concept of “condition”. From the standpoint of the factor approach pedagogical conditions are defined as external factors that create the background against which takes place the conversion of possibility into reality, but the (factors) does not directly cause the opportunity. Reviewed scientific ideas regarding the areas of work on the formation of personal autonomy: mastery of general scientific principles and methods of knowledge; generalized use of knowledge as a rough basis of action; Organization of independent work, the solution of educational problems; exercise self-control of educational activity.

Key words: pedagogical conditions, independence, the future teacher training.

М. О. КОТЕЛЮХкандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний університет внутрішніх справ**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОРАЛІ
МАБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ**

Стаття присвячена проблемі професійної моралі майбутнього працівника поліції. Запропоновано структурну схему професійної моралі працівника поліції, деталізовано зміст її компонентів. Розроблено показники та критерії сформованості компонентів професійної моралі працівника поліції, концептуальну модель формування професійної моралі майбутнього працівника поліції, де відображено мету, завдання, принципи, умови, зміст та методи її формування.

Ключові слова: професійна мораль, професійна етика, моральна свідомість, моральна поведінка, моральне ставлення.

Розбудова української держави, соціальні й правові реформи, перехід до ринкових відносин зумовили потребу в перебудові вищої юридичної освіти, метою якої є висококваліфікований фахівець, котрий володіє сучасними знаннями, культурою, відзначається високим рівнем громадянської та соціальної свідомості, моральної зрілості. Усе це стосується, насамперед, професійної підготовки майбутніх працівників поліції, адже саме вони мають забезпечити утвердження в суспільстві верховенства права, розвиток правової свідомості й правової культури громадян. Одним з головних завдань фахової підготовки майбутніх працівників поліції є розробка науково-методичних заходів щодо формування професійної моралі як змісту їх професійної етики.

Формування професійної моралі працівника поліції – це складний психолого-педагогічний процес перетворення об'єктивних вимог професійної етики на особисті переконання працівника й на цій основі розвитку в нього здатності до саморегуляції вчинків, а також регуляції суспільної поведінки. Рушійною силою цього процесу є цілеспрямоване подолання невідповідності між досягнутим і необхідним рівнями сформованості професійної моралі [5].

Процес формування професійної моралі як психологічного змісту професійної етики майбутніх працівників поліції має свої закономірності та є цілком можливим у рамках цільових розвивальних програм, які передбачають специфіку умов організації цього процесу. Оскільки професійна мораль є складним інтегративним феноменом, що має своєрідну структуру, зміст та якісні характеристики, то ефективність її формування залежить, згідно з системним підходом, від конструктивності її концептуальної моделі, об'єктивності критеріїв і показників її сформованості, засобів та методів формування її складових.

Концептуальна модель професійної підготовки майбутнього спеціаліста розуміється як опис цілей навчання, поданий у вигляді системи основних зав-

дань; сукупності принципів, пов'язаних з підготовкою спеціаліста-професіонала; форм та методів навчання; етапів підготовки професіонала-спеціаліста до діяльності; організаційно-педагогічних умов [6]; результату [1].

Представлена нами концептуальна модель містить мету та завдання професійної підготовки майбутніх працівника поліції; принципи, умови, етапи, форми і методи формування професійної моралі у майбутніх працівників поліції; а також критерії та результат (рис. 1).

Цей процес потребує вирішення ряду завдань:

– формування професійно-моральної свідомості, що містить у собі когнітивний та регулятивний компоненти професійної моралі й виявляється у: 1) опануванні майбутніми поліцейськими знаннями щодо специфіки професійної діяльності, норм, правил і принципів професійної етики, усвідомленні сутності та структури професійної моралі; 2) професійно-моральних переконаннях майбутніх поліцейських;

– формування професійно-морального ставлення, яке є ціннісно-смысловим компонентом професійної моралі та полягає у: 1) здатності оцінювати власні дії та дії оточуючих у відповідності до норм професійної моралі; 2) орієнтації на виконання свого професійно-морального обов'язку; 3) усвідомленні професійно-моральних почуттів, переживань;

– формування професійно-моральної поведінки, яка становить сутність діяльнісного компонента професійної моралі та виявляється у: 1) домінуванні професійно-моральних потреб; 2) здатності до здійснення професійно-морального вибору; 3) готовності до здійснення професійно-морального вчинку.

Досягнення мети та вирішення поставлених завдань забезпечується адекватним визначенням таких положень, які стали б підґрунтям існування системи, тобто принципів. Методологічні принципи розуміння сутності професійної моралі працівників поліції, а саме: принцип системності, синергійності, діяльності, відображення, динамічності, детермінованості та усвідомленості, дали змогу сформулювати основні положення, згідно з якими має відбуватися організація навчального процесу з метою формування професійної моралі майбутніх працівників поліції у фаховій підготовці тобто дидактичні принципи.

Дидактичні принципи – найважливіша категорія теорії навчання. Вони відбивають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність усіх суб'єктів навчального процесу. Це обумовлено тим, що принципи зберігають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання, які об'єктивно існують у реальному педагогічному процесі [7].

Перш за все, організація навчального процесу у фаховій підготовці майбутніх працівників поліції має бути зорієнтована на загальнодидактичні принципи, які визначили науковці (Ю. Бабанський, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.) як базові, а саме: системності, систематичності, цілеспрямованості, оптимального поєднання всіх форм організації навчального процесу, послідовності реалізації форм і методів навчання, індивідуального підходу тощо.

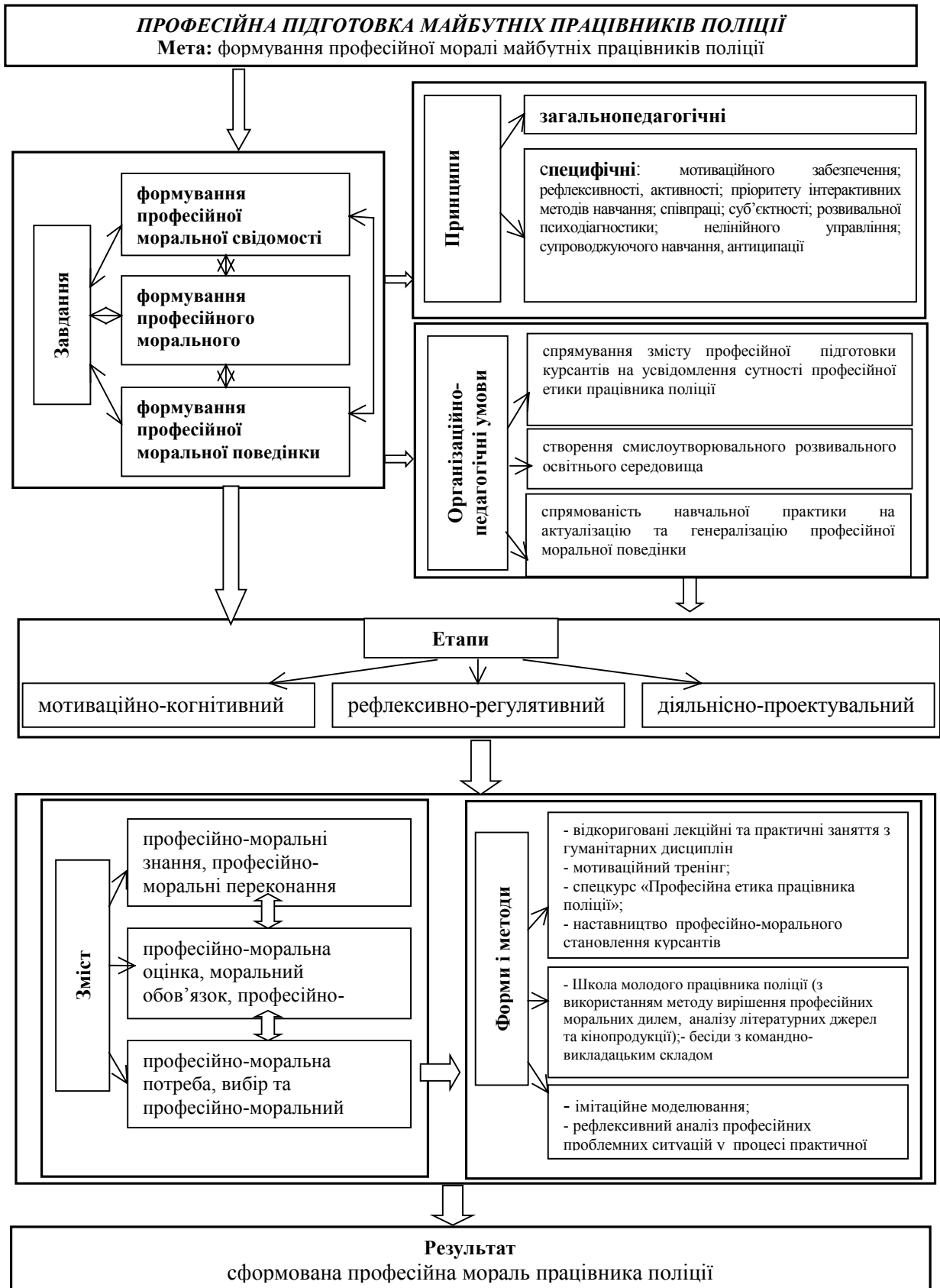


Рис. 1. Концептуальна модель формування професійної моралі майбутніх працівників поліції

Крім того, формування професійної моралі майбутніх працівників поліції у фаховій підготовці базується на специфічних принципах, які визначаються на основі закономірностей формування цього феномену. До специфічних принципів ми зараховуємо такі: 1) принцип мотиваційного забезпечення; 2) принцип рефлексивності; 3) принцип активності; 4) принцип пріоритету інтерактивних методів навчання; 5) принцип співпраці; 6) принцип суб'єктності; 7) принцип розвивальної психодіагностики; 8) принцип нелінійного управління; 9) принцип супроводжувального навчання; 10) принцип антиципації [5]. Вказані принципи виступають вихідними положеннями побудови стратегії формування професійної моралі майбутніх поліцейських.

Процес формування професійної моралі майбутніх працівників поліції забезпечується єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов.

Зовнішні умови формування охоплюють суспільне середовище, оточення майбутнього працівника поліції, але діють вони через внутрішні – психологічні умови. Від потреб курсантів, їх мотивів у процесі фахової підготовки, їх суб'єктивної активності, змісту та особливостей внутрішніх суперечностей, попереднього життєвого досвіду тощо залежить, що саме із зовнішнього середовища стає для них значущим, впливає на формування в них професійної моралі.

У нашому дослідженні зовнішніми умовами є організаційно-педагогічні умови організації навчального процесу в процесі фахової підготовки курсантів з метою формування у них професійної моралі. Під організаційно-педагогічними умовами ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей, спрямованих на організацію та оптимізацію взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які забезпечують успішне вирішення дидактичних завдань.

Визначення організаційно-педагогічних умов базувалося на аналізі закономірностей формування професійної моралі. У результаті аналізу ми визначили, що організаційно-педагогічними умовами формування професійної моралі майбутніх працівників поліції є:

- 1) спрямування змісту підготовки курсантів на усвідомлення сутності професійної етики працівника поліції;
- 2) створення смислоутворювального розвивального освітнього середовища;
- 3) спрямованість навчальної практики на актуалізацію та генералізацію професійно-моральної поведінки.

Відповідно до першої умови, морально-етична підготовка курсантів неможлива без усвідомлення сутності та особливостей професійної етики працівника поліції, що, у свою чергу, передбачає розуміння професійних цінностей, норм, принципів, ідеалів; а також сутності та структури професійної моралі, як психологічного змісту професійної етики. Ця умова забезпечує формування когнітивного рівня професійної моралі і є першою та

необхідною умовою в системі умов формування професійної моралі майбутнього працівника поліції.

Реалізація зазначеної умови відбувається на першому мотиваційно-когнітивному етапі формування професійної моралі майбутніх працівників поліції та передбачає вирішення таких завдань: сформувати мотиваційну готовність до морально-етичного навчання у курсантів; створити умови для засвоєння ними знань щодо сутності професійної етики та професійної моралі працівників поліції, усіх її складових, тобто формуванням відповідних знань про специфіку діяльності у поліції, норм, правил і принципів професійної етики, сутність та структуру професійної моралі. Від повноти засвоєних знань залежить адекватність ідеальної моделі професійної моралі, відображеної у свідомості майбутніх працівників поліції та можливість переведення їх на рівень переконань ставлень та дій.

Для забезпечення вирішення зазначених завдань ми пропонуємо використовувати як традиційні, так і інтерактивні форми та методи підготовки, а саме: коригування змісту, форм і методів викладання таких дисциплін як “Етика та естетика”, “Психологія”, “Деонтологічні основи правоохоронної діяльності міліції”, “Професійно-психологічна підготовка працівника ОВС”; спецкурс “Професійна етика працівника поліції”; мотиваційний тренінг; наставництво професійно-морального становлення курсантів.

У процесі вивчення спецкурсу у курсантів формується, передусім, когнітивний компонент професійної моралі: майбутні працівники отримують інформацію про особливості майбутньої професійної діяльності, про особливості професійної етики та професійної моралі, про структуру професійної моралі, про особливості професійної моральної свідомості, професійної моральної поведінки та професійного морального ставлення. Спецкурс, який містить лекції, практичні заняття та індивідуальну самостійну роботу, забезпечує усвідомлення курсантами сутності професійної етики, сутності та структури професійної моралі.

Мотиваційний тренінг забезпечує розвиток мотиваційної готовності до формування у курсантів професійної моралі. У ході тренінгу створюються умови для усвідомлення курсантами необхідності дотримуватися у майбутній професійній діяльності вимог професійної етики. Він передбачає активізацію суб’єктної позиції курсантів та забезпечує мотиваційну, спонукальну основу для засвоєння професійних моральних знань [4].

Здійснення наставництва професійно-морального становлення курсантів підпорядковане вирішенню обох вищезазначених завдань. Воно спрямовано на забезпечення емоційної підтримки курсантів, надання їм допомоги при виникненні труднощів професійно-морального становлення. Наставництво вирішує завдання щодо створення умов для успішної морально-етичної підготовки курсантів при взаємодії у системі “викладач-курсант”.

Згідно з другою умовою, сформувати професійну мораль майбутніх працівників поліції можливо лише за наявності такого навчального прос-

тору, який став би взірцем для наслідування. Тобто, усе оточення і, перш за все, командно-викладацький склад, повинні власним прикладом, діючи у відповідності до норм професійної етики, створювати умови для орієнтації курсантів на формування високого рівня професійної моралі. Впровадження зазначеної умови передбачає організацію рефлексивного аналізу прикладів професійної поведінки працівників поліції, шляхом їх сприйняття, усвідомлення та оцінки.

Реалізація вказаної умови відбувається на рефлексивно-регулятивному етапі, завданнями якого є формування регулятивного та ціннісно-смыслового рівнів професійної моралі, тобто на формування професійно-моральних переконань та професійно-моральних ставлень. Формування зазначених компонентів професійної моралі передбачає, перш за все, рефлексію курсантами діяльності працівників поліції і оцінку відповідності їх поведінкових актів у певних ситуаціях вимогам професійної етики.

Забезпечення зазначеної умови потребує введення в процес фахової підготовки майбутніх працівників поліції спеціальних заходів роботи з командно-викладацьким складом, стосовно усвідомлення ними необхідності дотримання вимог професійної етики з метою формування професійно-моральних переконань у курсантів як регулятивної складової професійної свідомості. Крім того, доцільно використовувати методи аналізу літературних джерел та кінопродукції, метод вирішення професійних моральних дилем, з подальшим їх рефлексивним аналізом.

У відповідності до третьої умови, ми пропонуємо на останньому – діяльнісно-проектувальному етапі для формування професійної моралі курсантів забезпечити спрямованість навчальної практики на актуалізацію та генералізацію професійної моральної поведінки, яка виявляється у: 1) домінуванні професійно-моральних потреб; 2) здатності до здійснення професійно-морального вибору; та 3) готовності до здійснення професійно-морального вчинку.

Якщо актуалізація передбачає безпосередню реалізацію та усвідомлення професійної моральної поведінки у практичній діяльності, то генералізація має на меті узагальнення окремих власних професійно-моральних вчинків до рівня систематизованих поведінкових актів.

Тому з метою формування діяльнісного рівня професійної моралі майбутніх працівників поліції ми пропонуємо використання у процесі підготовки імітаційного моделювання курсантами майбутньої професійної діяльності у відповідності до вимог професійної етики. При цьому імітаційне моделювання сприяє екстеріоризації (переведення із внутрішнього у зовнішній план) особливостей професійної свідомості та професійного ставлення курсантів у практичну діяльність.

Таким чином, визначені нами організаційно-педагогічні умови впроваджуються поетапно та спрямовані на формування різних її складових. Відповідно до структурної організації професійно-правової моралі працівника поліції, а також на основі визначених етапів її формування нами

виокремлені різні рівні її сформованості. Слід зазначити, що будь-яка рівнева організація передбачає наступне: 1) кожен з рівнів сформованості того чи іншого процесу або структури є необхідним для наступного; 2) кожен з рівнів сформованості має свою власну природу, тобто сформований різними зв'язками, відношеннями тощо; 3) кожен з нижчих рівнів є умовою розвитку вищого; 4) вищий рівень керує нижчим; 5) іманентний розвиток кожного рівня не закінчується з розвитком вищого [8].

Загальний рівень сформованості професійної моралі ми можемо визначити, виходячи з таких положень. Кожен рівень сформованості професійної моралі має свої критерії та показники. Аналіз літератури показує, що критерії повинні відповідати таким вимогам: бути простими і доступними для розуміння й використання; охоплювати всі елементи структури явища; урахувувати специфіку явища; давати можливість якісно і кількісно оцінювати рівні сформованості процесу, який вивчається [2].

На основі вищезазначеного можемо виокремити рівні, критерії та показники сформованості професійної моралі майбутніх працівників поліції таким чином.

Перший – найнижчий рівень сформованості професійної моралі курсанта – становлять його професійні знання про особливості професійної моралі як психологічного змісту професійної етики. Цей рівень, на нашу думку, доцільно назвати когнітивним. Оскільки кожному критерію відповідає свій набір конкретних показників, то показниками цього рівня професійної моралі є знання про особливості майбутньої професійної діяльності; особливості професійної етики; особливості професійної моралі; структуру професійної моралі; особливості професійної моральної свідомості, професійної моральної поведінки та професійного морального ставлення.

Знання становлять орієнтовну основу діяльності, однак лише за умови перетворення їх на переконання, що передбачає поєднання інформативної сторони зі спрямованістю, стимулом до дії.

Тому другий рівень сформованості професійної моралі – рівень професійно-моральних переконань, у яких виявляється основна професійно-моральна настанова, яка визначає мету і напрям вчинків працівника поліції. Оскільки переконання регулюють поведінку особистості, то зазначений рівень доцільно назвати регулятивним. Показниками цього рівня сформованості професійної моралі курсантів є тверда впевненість у необхідності дотримання вимог професійної етики та ціннісні орієнтації, які відповідають вимогам професійної етики працівників поліції.

Третій – ціннісно-смысловий рівень професійної моралі майбутніх працівників поліції – це рівень, на якому курсантами усвідомлюється та культивується стійке ставлення до виконання своїх професійних обов'язків. Показниками цього рівня сформованості професійної моралі є: 1) здатність оцінювати власні дії та дії оточуючих у відповідності до норм професійної етики; 2) орієнтація на виконання свого професійно-морального обов'язку; 3) усвідомлення професійно-моральних почуттів, переживань.

Оскільки психіка, свідомість виявляється у діяльності, то наявність та стійкість професійно-моральних знань, переконань та ставлень, які складають сутність трьох вказаних вище рівнів та є внутрішніми психічними явищами, можливо перевірити лише на рівні зовнішньої діяльності. У відповідності до цього положення, четвертий, найвищий рівень професійної моралі працівника поліції – це діяльнісний рівень. На цьому рівні курсантами усвідомлюються особливості власної професійної поведінки та їх відповідність вимогам професійної етики. Показниками цього рівня є: 1) домінування професійно-моральних потреб; 2) здатність до здійснення професійно-морального вибору; та 3) готовність до здійснення професійно-морального вчинку.

Отже, у процесі професійного становлення та розвитку майбутнього працівника поліції як суб'єкта професійної діяльності його професійна мораль також формується та розвивається. Вона проходить у своєму розвитку чотири рівні – когнітивний (низький), регулятивний (середній) ціннісно-смысловий (достатній) та діяльнісний (високий). Кожен наступний рівень повинен містити в собі попередні рівні та в цілому забезпечувати повне (цілісне) усвідомлення курсантом себе як носія професійної етики.

Узагальнено рівнева організація професійної моралі зображена в табл. 1.

Таблиця 1

Рівнева організація професійної моралі працівника поліції

Рівень сформованості	Критерій	Показники
Когнітивний (низький)	<i>Сформованість професійних моральних знань</i>	Сформовані професійної моральні знання про: – особливості майбутньої професійної діяльності; – особливості професійної етики; – сутність професійної моралі; – особливості професійної моральної свідомості, поведінки і ставлення
Регулятивний (середній)	<i>Сформованість професійних моральних переконань</i>	– тверда впевненість у необхідності дотримання вимог професійної етики; – ціннісні орієнтації, які відповідають вимогам професійної етики працівників поліції
Ціннісно-смысловий (достатній)	<i>Сформованість професійного морального ставлення</i>	– здатність оцінювати власні дії та дії оточуючих у відповідності до норм професійної етики; – орієнтація на виконання свого професійно-морального обов'язку; – усвідомлення професійно-моральних почуттів, переживань
Діяльнісний (високий)	<i>Сформованість професійної моральної поведінки</i>	– домінування професійно-моральних потреб; – здатність до здійснення професійно-морального вибору; – готовність до здійснення професійно-морального вчинку.

Висновки. Таким чином, у розробленій нами концептуальній моделі відображено мету, завдання, принципи, умови, зміст та методи формування професійної моралі майбутніх працівників поліції, шляхом планомірного формування кожного її структурного компонента на когнітивному, регулятивному, ціннісно-смысловому й діяльнісному рівнях. Результатом чого є сформована професійна мораль, яка виявляється у сформованій професійній моральній свідомості, професійному моральному ставленні та професійній моральній поведінці.

Розроблена нами концептуальна модель формування професійної моралі майбутніх працівників поліції потребує її екстраполяції з метою підвищення ефективності фахової підготовки курсантів відповідно до вимог суспільства та сучасного освітнього простору.

Список використаної літератури

1. Будас Ю. О. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри / Ю. О. Будас // Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань : Софія, 2009. – Ч. 1. – С. 43–51.
2. Ісаєнко Т. Критерії оцінювання рівня моральної культури майбутнього фахівця / Т. Ісаєнко // Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 2. – С. 87–95.
3. Котелюх М. О. Методологічні принципи формування професійно-правової етики працівника міліції громадської безпеки / О. М. Котелюх // Модернізація загальної та професійної освіти в умовах глобального світу : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. – Запоріжжя : КПУ, 2013. – С. 181–182.
4. Котелюх М. О. Розвиток професійної етики майбутніх працівників міліції громадської безпеки засобами навчального тренінгу / М. О. Котелюх // Матер. IV Міжнар. освітнього форуму “Особистість в єдиному освітньому просторі”. – Запоріжжя : ЗОШПО, 2013. – С. 68–70.
5. Котелюх М. О. Формування професійно-правової етики майбутніх працівників міліції громадської безпеки у фаховій підготовці дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. О. Котелюх. – Запоріжжя: КПУ, 2013. – 337 с.
6. Кудаков О. Р. Модель формування професіонала-спеціаліста на основі компетентного підходу / О. Р. Кудаков, Г. У. Матушанський // Матер. міжнарод. метод. семінара. – Санкт-Петербург : ИПТО РАО, 2008. – С. 48–56.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. – Київ : Генеза, 1999. – 368 с.
8. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва : МГУ, 1983. – 286 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2015.

Котелюх Н. А. Модель формування професіональної моралі будучих сотрудників поліції

Стаття посвячена проблемі професіональної моралі сотрудника поліції. Предложена структурная схема професіональної моралі сотрудника поліції, деталізовано содержание её компонентів. Разработаны показатели и критерии сформированности компонентів професіональної моралі будучего сотрудника поліції, концептуальна модель формування професіональної моралі будучего сотрудника поліції, где отображены цель, задачи, принципы, условия, содержание и методы её формирования.

Ключевые слова: *професіональна мораль, професіональна етика, моральне сознание, моральне поведіння, моральне отношение.*

Kotelyukh M. Model of Formation of Professional Morals of Future Police Officers

Article is devoted to a problem of professional morals of the police officer. The scheme of professional morals of the police officer is offered, the maintenance of its components is detailed. It is defined that components of professional morals of the future police officers are: 1) professional moral consciousness which is shown in knowledge about appropriate professional and moral behavior, and also in regulation of own professional activity on the basis of professional and moral belief; 2) the professional and moral behavior caused by a professional and moral choice and which is realized in a professional and moral act; 3) the professional moral relation which is expressed in a professional and moral assessment of the situations connected with performance of office tasks through understanding of own professional and moral obligations and professional and moral feelings.

Indicators and criteria of formation of components of professional morals of future police officer are developed: at the cognitive level – formation of professional moral knowledge; at the regulatory level – formation of professional moral belief; at the valuable and semantic level – formation of the professional moral relation; at the activity level – formation of professional moral behavior.

The conceptual model of formation of professional morals of future police officer where are displayed the purpose, tasks, the principles, conditions, the contents and methods of its formation is developed.

Key words: *professional morals, professional ethics, moral consciousness, moral behavior, moral relation.*

Є. С. КРЮКОВА

викладач

Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут”

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті запропоновано модель підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій, яка об'єднує такі структурні компоненти: цільовий, організаційно-діяльнісний та контрольний-результативний. Визначено принципи, критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутнього викладача впроваджувати інтерактивні педагогічні технології.

Ключові слова: модель, підготовки, майбутній викладач, вищий навчальний заклад, інтерактивні педагогічні технології, принципи, критерії, рівні сформованості професійних умінь.

Актуальність статті зумовлена соціально-економічними потребами модернізації вищої педагогічної освіти як основи прогресивного розвитку України в загальноєвропейському й світовому контекстах та, відповідно, посиленням вимог суспільства до підготовки викладача нової формації, спроможного реалізовувати складні й багатоаспектні завдання сучасності. Саме тому значна частина науковців приділяє увагу проблемі професійної підготовки майбутніх викладачів, магістрантів, зокрема у вищій школі (А. Алексюк, В. Андрущенко, О. Гура, Н. Дем'яненко, Г. Ковальчук, Г. Козлакова, В. Луговий, В. Манько та ін.). Деякі з них (О. Єльнікова, Г. Коберник) акцентують увагу на використанні інтерактивних педагогічних технологій у системі підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ).

Вагомий внесок у розробку інтерактивних педагогічних технологій зробили сучасні українські вчені І. Авдєєва, Н. Дівінська, О. Комар, І. Мельникова, Н. Павленко, В. Петрук, О. Пометун, П. Пироженко та ін. Професійно-орієнтовані тренінги в контексті підготовки майбутніх економістів використовує у своїй діяльності Г. Ковальчук та ін. Методику професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у ВНЗ досліджено І. Мельничук.

Спираючись на аналіз наукових досліджень з питань професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ, ми дійшли висновку, що використання інтерактивних педагогічних технологій є предметом уваги багатьох дослідників. Проте, питання щодо підготовки майбутнього викладача ВНЗ до впровадження інтерактивних педагогічних технологій, моделювання цього процесу не знайшло відображення у наукових джерелах.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій.

Передусім, зупинимося на тлумаченні поняття “інтерактивні педагогічні технології”. Виходячи з аналізу тлумачень цього поняття, зокрема в працях Л. Бекірової, Л. Пироженко, О. Пометун та інших, ми конкретизували його сутність як організацію навчального процесу, яка забезпечує активний характер взаємодії всіх його учасників, включає чітко спланований результат навчання й використання окремих інтерактивних методів і прийомів [5, с. 40].

Для того, щоб процес підготовки майбутнього викладача ВНЗ до впровадження інтерактивних педагогічних технологій був ефективним, необхідно мати чіткі уявлення про початковий та кінцевий результат педагогічних зусиль у цьому напрямі. Найбільш продуктивним у такому випадку є метод моделювання, тобто створення моделей об’єкта дослідження, за допомогою яких можна досягти якісного рівня освітньої діяльності.

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень щодо експериментального моделювання виявив, що “модель” – це цілісна система, яка має мету, завдання, структуру, компоненти, підвищує ефективність педагогічних рішень, дає можливість висунення гіпотез, нарощує взаємозв’язок культури й виховання, дає змогу чітко бачити й вирішувати проблеми освітнього процесу. Виходячи з визначення названого поняття, у нашій статті модель підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій розуміємо і як проект педагогічного процесу, який включає мету, завдання, критерії, рівні сформованості професійних умінь, форми й методи навчання, упорядковану сукупність педагогічних умов, яка будується на дидактичних принципах; і як результат підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій (рис. 1).

Як видно з рис. 1, модель підготовки майбутнього викладача ВНЗ до впровадження інтерактивних педагогічних технологій включає такі структурні компоненти:

- цільовий, який розкриває мету, завдання й принципи підготовки майбутнього викладача ВНЗ до впровадження інтерактивних педагогічних технологій;
- організаційно-діяльнісний, який поєднує педагогічні умови й методи, спрямовані на підготовку майбутніх викладачів до впровадження інтерактивних педагогічних технологій;
- контроль-результативний, призначений для визначення успішності процесу підготовки майбутніх викладачів до впровадження інтерактивних педагогічних технологій.

Основу моделі підготовки майбутнього викладача ВНЗ до впровадження інтерактивних педагогічних технологій становлять загальні принципи навчання, серед яких виокремлюємо принципи системності, активності, гуманізації, рефлексії, цілеспрямованості, творчої активності, суб’єкт-суб’єктних відносин викладача й магістранта – майбутнього викладача. Зупинимося на їхній стислій характеристиці.

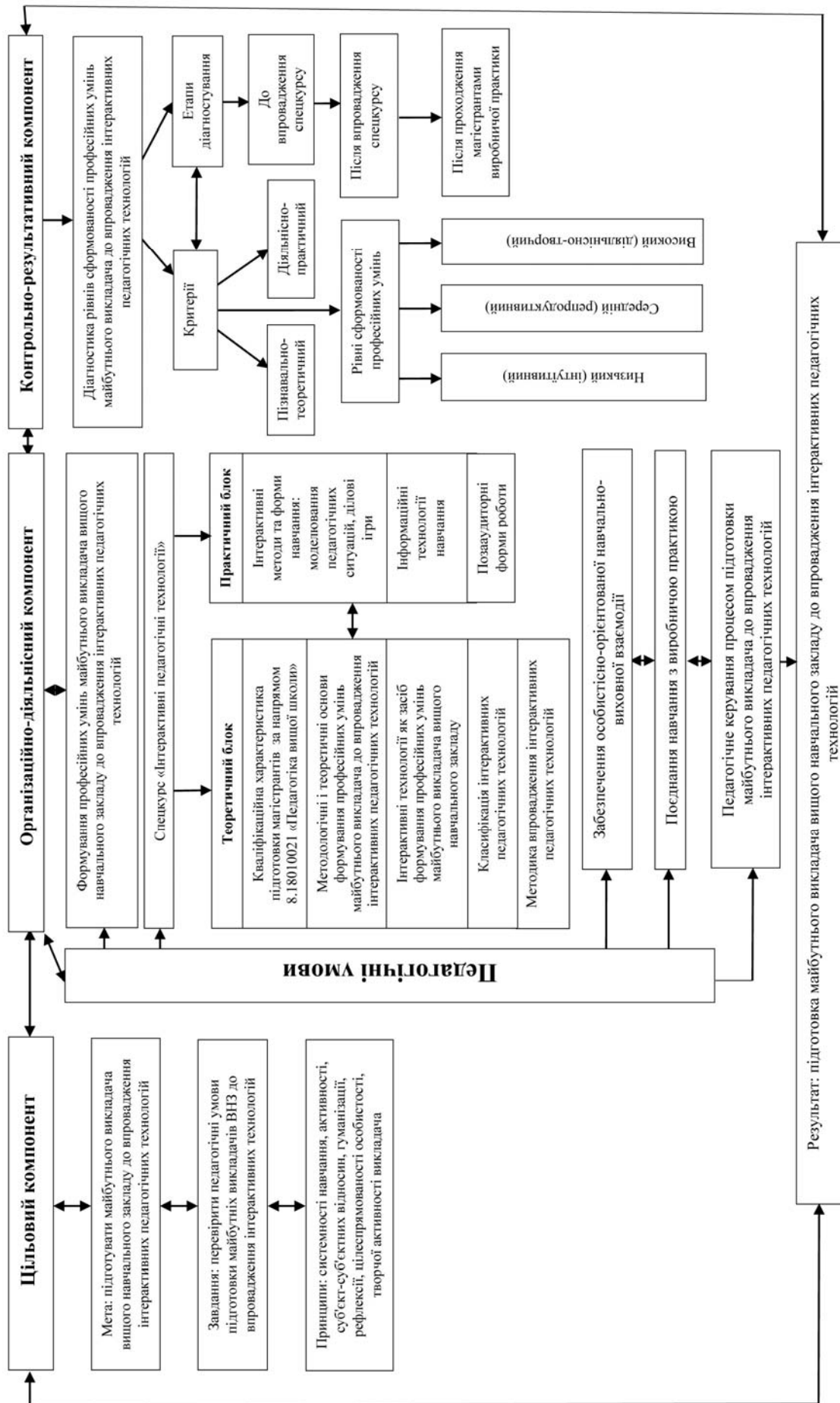


Рис.1. Модель підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій

Так, принцип системності навчання передбачає поетапне засвоєння теоретичного й практичного матеріалів.

На основі принципу активності відбувається залучення кожного магістранта до процесу навчання із застосуванням інтерактивних педагогічних технологій. Його дотримання сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу.

Відповідно до принципу гуманізації враховують вікові, індивідуальні можливості майбутніх викладачів під час добору методів навчання, створення доброзичливої, комфортної атмосфери, взаємної підтримки й співпраці.

Принцип рефлексії допомагає усвідомити процес навчання, осмислити отримані результати, проаналізувати свої відчуття, зробити висновки та відкоригувати особисті дії. Такий принцип створює можливість пригадати деталі власного досвіду, порівняти своє сприйняття з думками й поглядами інших студентів, викладачів.

Принцип цілеспрямованості спрямовує майбутнього викладача на спостереження за використанням інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі вищої школи й бажання підвищення розвитку власних умінь щодо їх застосування.

Принцип творчої активності – передбачає ефективне планування освітнього процесу, внесення коректив у зміст, структуру й методи розвитку вмінь майбутнього викладача застосовувати інтерактивні технології.

Принцип суб'єкт-суб'єктних відносин передбачає навчання, яке базується на рівноправних відносинах викладача з магістрантом, ґрунтується на партнерських та демократичних відносинах у навчанні. Викладач не прагне нав'язувати студентам своїх думок, а діє разом з ними. У свою чергу, студент має можливість спробувати себе в ролі організатора, лідера тощо.

Названі принципи моделі підготовки майбутнього викладача ВНЗ до впровадження інтерактивних педагогічних технологій перебувають у тісному взаємозв'язку, доповнюючи та збагачуючи один одного.

Дієвість моделі уможлиблюють педагогічні умови, серед яких: забезпечення особистісно орієнтованої освітньої взаємодії в системі навчання відносин “викладач – студент”; формування професійних умінь майбутнього викладача ВНЗ до впровадження інтерактивних педагогічних технологій; розробляння й цілеспрямоване впровадження в навчальний процес спеціалізованого навчального курсу; побудова занять майбутніх викладачів з обов'язковим систематичним включенням інтерактивних методів навчання; зв'язок теорії з виробничою практикою.

Ефективними формами впровадження розробленої моделі стали як традиційні (лекції, семінари, практичні заняття, педагогічна практика, методичні консультації та інструктаж), так і інноваційні (педагогічна інсценізація, конкурси, навчально-педагогічні ігри, тренінги тощо).

Під час розробляння моделі варто зважати на суттєве значення відвідування студентом практичних занять викладачів, які активно використо-

вують інтерактивні педагогічні технології, ознайомлення з сучасною психолого-педагогічною та науково-методичною літературою, в яка містить опис і розробки навчально-педагогічних ігор сучасних українських та іноземних авторів. Самостійна робота студентів також знайшла своє відображення в розробленій програмі спецкурсу “Інтерактивні педагогічні технології”, у зміст якої були включені творчі завдання.

Для успішної дії й наукової організації розробленої моделі важливим є визначення критеріїв рівня сформованості професійних умінь майбутнього викладача ВНЗ до впровадження інтерактивних педагогічних технологій.

Під критерієм розуміємо об’єктивну ознаку, яка допомагає викладачеві здійснювати оцінювання ступеня сформованості професійних умінь магістрантів упроваджувати інтерактивні педагогічні технології [5, с. 102].

Спираючись на діагностичні методики Н. Дівінської, І. Мельникової та інших, для визначення рівня сформованості професійних умінь виокремлюємо два критерії: пізнавально-теоретичний і діяльнісно-практичний [3].

Пізнавально-теоретичний критерій відображає наявність у майбутнього викладача позитивного ставлення до використання інтерактивних педагогічних технологій в освітньому процесі й характеризується знаннями змісту, методів, форм та класифікації інтерактивних педагогічних технологій.

Діяльнісно-практичний критерій – визначає рівні сформованості в студента-магістранта вміння добирати й застосовувати інтерактивні педагогічні технології відповідно до рівня знань, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей тих, хто навчається; володіння педагогічною технікою й прийомами педагогічної взаємодії.

Під час розробляння рівнів сформованості професійних умінь упроваджувати інтерактивні педагогічні технології ми звернули увагу на класифікацію та обґрунтування останньої О. Абдуліною. Зокрема, науковець виокремлює чотири рівні сформованості педагогічних умінь: низький (репродуктивний), середній (репродуктивно-творчий), високий (творчорепродуктивний), найвищий (творчий). При цьому О. Абдуліна підкреслює, що основними шляхами формування професійних умінь у студентів є засвоєння психолого-педагогічних знань у процесі навчання; розвиток педагогічного мислення у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу; формування вмінь і навичок за рахунок регулярної практичної роботи [1].

На особливу увагу заслуговує підхід до визначення рівнів готовності до інноваційної діяльності в праці О. Гончарової, яка виокремила чотири рівні готовності до інноваційної діяльності.

Так, низький рівень відзначається тим, що студенти не мають потреби в педагогічній творчості, дослідницькій роботі, у них не сформовані необхідні знання й уміння роботи з інформацією, їм властивий несистематичний пошук нової професійно значущої інформації, недостатній рівень знань і вмінь для проведення пошукової й інноваційної роботи, студенти

використовують лише традиційні методи, прийоми навчання, у них наявні стійкі нормативні способи діяльності.

Характеристиками середнього рівня є виявлення бажання проводити психолого-педагогічні дослідження, розробляти нові педагогічні проекти, часткова сформованість уміння самостійного пошуку, систематизації та подання навчальної інформації, володіння знаннями теоретичних і практичних методів педагогічних досліджень, обізнаність щодо сучасних технологій навчання та орієнтування в нових педагогічних ідеях.

Достатній рівень виявляється в тому, що в студентів спостерігається стійкий інтерес до педагогічного експериментування й інноваційної діяльності.

Високий рівень готовності до інноваційної діяльності вирізняється стійким інтересом до педагогічної діяльності, досконалим володінням прийомами самостійного пошуку, систематизації й подання наукової й навчальної інформації, теоретичними й практичними методами досліджень, технікою організації та проведення педагогічного експерименту [2].

На основі визначених критеріїв, показників нами обґрунтовано три рівні сформованості в майбутнього викладача професійних умінь упроваджувати інтерактивні педагогічні технології: низький, середній, високий.

Для низького (інтуїтивного) рівня характерне недостатнє засвоєння магістрантом основних теоретичних знань про сутність поняття “інтерактивні педагогічні технології”, класифікацію інтерактивних педагогічних технологій, основні методи й форми інтерактивного навчання. У магістрантів відсутня мотивація щодо оволодіння інтерактивними педагогічними технологіями. На такому рівні сформованості вмінь особливо важлива професійно орієнтована допомога з боку викладача.

На середньому (репродуктивному) рівні магістрант осмислює важливість використання методів інтерактивного навчання, має несистематизовані теоретичні знання в цій галузі, виявляє інтерес до їх поглиблення, усвідомлює, які з них необхідні для застосування інтерактивних педагогічних технологій, ознайомлений з інноваційними методами й формами роботи, виявляє ініціативу, творчість під час розроблення заняття, володіє окремими конкретними ігровими діями, які використовує в типових навчальних ситуаціях, але потребує інструктивно-консультативної допомоги з боку викладача.

Високий (діяльнісно-творчий) рівень вирізняється ґрунтовними знаннями основних понять, класифікацій інтерактивних педагогічних технологій, усвідомленням майбутнім викладачем необхідності впровадження в педагогічний процес інноваційних методик і технологій. Такий рівень означає теоретичну, практичну готовність магістранта застосовувати інтерактивні методи навчання, характеризується досконалим володінням професійними вміннями. Магістрант здатний самостійно розробляти й упроваджувати різні методи інтерактивного навчання в освітній процес,

прогнозувати та передбачати результати своїх дій і дій тих, хто навчається. Роль викладача на цьому рівні має консультативний характер.

Із метою забезпечення ефективності процесу підготовки майбутніх викладачів до впровадження інтерактивних педагогічних технологій на основі визначених критеріїв, показників і рівнів розроблено діагностичну карту, яка уможливила якісне й компетентне проведення діагностування сформованих таких умінь у магістрантів.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, хочемо звернути увагу на те, що створення моделі підготовки майбутнього викладача ВНЗ до впровадження інтерактивних педагогічних технологій дало змогу застосувати її на практиці в освітньому процесі ВНЗ, що покращило рівень професійних умінь магістрантів. Перспективним напрямом дослідження є характеристика відповідних педагогічних умов цього процесу.

Список використаної літератури

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* : [для пед. спец. высш. учеб. заведений] / О. А. Абдуллина. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Гончарова О. А. *Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Гончарова. – Київ, 2008. – 22 с.
3. Дівінська Н. О. *Формування у студентів філологічних факультетів професійних умінь проведення навчально-педагогічних ігор* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталя Олександрівна Дівінська. – Київ, 2006. – 217 с.
4. Ковальчук Г. О. *Організація професійно зорієнтованих тренінгів в контексті управління знаннями у дидактичній системі ВНЗ* / Г. О. Ковальчук // *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. статей. – Ялта : РВНЗ “Кримський гуманітарний університет”, 2013. – Вип. 41. – Ч. 1. – С. 93–99.
5. Крюкова Є. С. *Підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. С. Крюкова. – Київ, 2015. – 195 с.
6. Мельничук І. М. *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. М. Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 585 с.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2015.

Крюкова Е. С. Модель подготовки будущего преподавателя высшего учебного заведения к внедрению интерактивных педагогических технологий

В статье представлена модель подготовки будущего преподавателя высшего учебного заведения к внедрению интерактивных педагогических технологий, которая объединяет следующие структурные компоненты: целевой, организационно-деятельностный, контрольно-результативный. Обозначены принципы, критерии и уровни сформированности профессиональных умений будущего преподавателя внедрять интерактивные педагогические технологии.

Ключовые слова: *модель, подготовка, будущий преподаватель высшего учебного заведения, интерактивные педагогические технологии, критерии и уровни сформированности профессиональных умений.*

Kriukova E. The Structure of Future Teacher Training of High School for Applying of Interactive Pedagogic Technologies

The article is devoted to the important and essential problem dealing with professional training of future teachers of high school for applying of interactive pedagogic technologies.

The system is created in the article. There are three components (target, organisational-activity, control-effective) in the system.

The term “criteria of educational skills” and “levels of educational skill” from the point view of leading scientists as a principle and technology of education is observed in the article.

The model is based on the general principles of education, such as: principle of classification, activity concept, principle of humanity, reflection principle, creative activity.

The effective forms of designed model are traditional forms, such as lectures, seminars, practical employments, pedagogical practice, methodical consultations and instructing and innovative forms – competitions, educational-pedagogical games, training and others.

In the process of scientific research the following methods of statistic analysis, comparisons, summarizing and expert’s evaluation were applied. Besides, the methodic of diagnosis and technologies concerning professional training of future teachers of high school were introduced.

Key words: *interactive pedagogic technology, profession skills and abilities, pedagogical conditions, model, criteria, figures, levels.*

УДК 378.147

В. С. МАКСИМЧУКкандидат педагогічних наук, старший викладач
Національний університет біоресурсів і природокористування України**ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ У ФАХОВИХ ВИДАННЯХ ФРН**

Статтю присвячено аналізу соціальних видань у ФРН. На основі аналізу наукових праць з проблеми дослідження та огляду фахових соціальних видань у ФРН (15 галузевих тематичних соціальних видань) з'ясовано, що питання теорії і практики соціальної роботи й соціальної педагогіки у ФРН перебували та перебувають у центрі постійної уваги держави й авторів численних публікацій. Подано узагальнені результати вивчення їх структурної побудови та змісту. Здійснено огляд тематики проблем, висвітлених на сторінках зазначених видань. Окреслено актуальні проблеми в галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки чи соціальної політики, дискутовані авторами наукових статей. Викладено класифікацію видань з питань соціальної роботи та соціальної педагогіки. Зазначено, що німецькі фахові соціальні видання містять багато теоретичного й практичного матеріалу, закордонні розвідки, методичні рекомендації та поради. Запропоновано запозичити те, чого бракує в українських журналах і газетах із соціальної тематики. Акцентовано на тому, що фахові соціальні видання є ефективним засобом впливу на свідомість і емоції людей.

Ключові слова: соціальна робота, соціальна педагогіка, фахові видання, стаття, дискусія, рубрика, наукові дослідження.

Останніми роками минулого століття й особливо на початку ХХІ ст. соціальна робота стала важливим чинником ефективного розвитку всіх провідних країн світу, запорукою стабільності та суспільного спокою й довіри громадян до державних органів влади. А фахові видання з соціальної роботи та соціальної педагогіки сприяють посиленню суспільного інтересу до соціальних проблем у ФРН, пошуку шляхів їх розв'язання та виникненню нових форм і методів роботи з верствами населення, які потребують суспільної уваги й підтримки.

Тема дуже актуальна і для нашої країни, особливо сьогодні. Тому що успішне вирішення політичних, економічних і соціальних завдань уже більше залежить від дії такого суб'єктивного чинника, як соціальна активність особистості. Фахові соціальні видання – потужна сила впливу на свідомість людей, ефективний засіб впливу на емоції людини, на формування її переконань, тому що їх діяльність нерозривно пов'язана з урахуванням потреб людей, виконанням підвищених соціальних, духовних і політичних запитів.

Мета статті – розглянути зміст і структуру фахових соціальних видань у ФРН.

Зміст і структуру фахових соціальних видань у ФРН досліджувало багато німецьких науковців, зокрема: Г. Пфанненбергер, К. Дойфель, Е.-П. Гюнтер, В. Боденбендер характеризують видання з соціальної робо-

ти; С. Вельцель, Й. Бастіан, Р. Лассан, Б. Оффенбах, В. Бьом, І.-М. Брайнбауер – з педагогіки; М. Бауман, А. Ляйст, К. Мрак, Г. Алеманн, Г. Емверт, Е. Альбер – із соціології тощо.

Як стверджує Г. Мевес, за результатами дослідження такі видання можна поділити на п'ятнадцять груп, які він дослідив і описав [2, с. 286–296]. Особливий пізнавальний інтерес становлять:

“Die neue Praxis” (“Нова практика” – журнал з соціальної роботи, соціальної педагогіки і соціальної політики. Обсяг – близько 100 сторінок. Виходить кожні два місяці. Журнал вирізняється серед інших тим, що описує застосування спеціальних теоретичних знань у практичній діяльності, а тенденції й результати соціальної практики переносить у науковий дискурс.

“Нойє праксис” побудовано структурно так, що після коротких резюме статей журнал висвітлює в короткій формі актуальні проблеми з галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки чи соціальної політики. Наступні 4–5 статей займають більше ніж половину видання та висвітлюють широкий спектр важливих для соціальної роботи теоретичних і практичних тем. На сторінках видання обговорюються також можливості дієвого контролю за соціально-педагогічною діяльністю або роботою соціальних працівників. Відбуваються широкі дискусії про напрями розвитку соціального планування й соціальної політики, перспективи та ризики. Після того центр уваги переноситься в кінець журналу на рубрику “Інформація”. У “Доповідях” презентовано результати актуальних емпіричних дослідних робіт. У кожному номері публікують 2–3 таких статті. На наступних шпальтах під назвою “Освіта, навчання у ВНЗ і професія” розповідається про соціальні навчальні й освітні програми, обговорюються питання фінансування спеціалізації, структуризації освіти на основі різноманітних дидактичних моделей чи майбутніх реформ. Закінчується журнал рубрикою “Нова актуальна практика”. У ній даються коментарі щодо тенденції розвитку теорії і практики, нова інформація і матеріали, тематика конференції та дати їх проведення. На додачу подаються короткі виклади статей попередніх видань англійською і французькою мовами.

“Sozial Extra” (“Соціаль Екстра”) – журнал з соціальної роботи і політики, видається щомісячно в обсязі 60 сторінок, а раз на рік виходить подвійним накладом. Журнал щомісячно інформує читачів про нові тенденції, актуальні теми і важливі події за всіма напрямками соціальної роботи.

У рубриці “Повідомлення” на двох сторінках пропонується особливе бачення актуальних розвідок – наприклад, у галузі правових, суспільно-політичних питань та охорони здоров'я й навчання. До того ж у рубриці “Джобс” (“Робота”) на двох сторінках подається інформація про пропозицію та попит робочих місць. Тематична частина видання, що займає майже половину друкованої площі, з-поміж іншого, знайомить читача з актуальними дискусіями, метою й завданнями соціальної роботи. У рубриці “Статті” видання інформує про виступи фахівців щодо практичних проек-

тів і дискусій на конференціях чи конгресах. У наступній частині під назвою “Рецензіонен” (“Рецензії”) на трьох-п’яти сторінках іде обговорення нових довідників і підручників або поглиблених публікацій на головну тему видання. На наступних двох сторінках вказуються дати, коли відбудеться засідання, конгреси та освітні заходи. Закінчується видання “Коментарем”, що висвітлює ще раз головну тему під критичним кутом зору.

“**Sozial magazin**” (“Соціальний ілюстрований журнал”) висвітлює всю панораму соціальної роботи. Виходить щомісячно на 66 сторінках (у липні і серпні – подвійний номер). Журнал займається соціально-педагогічними і соціально-політичними питаннями. Кожне видання друкує матеріали на провідну тему, що обговорюється під різним кутом зору авторами, які працюють у галузях соціальної педагогіки, дитячої психології та соціальної роботи. Наступні п’ять сторінок подають інформацію з різних галузей. Як додаток на 40 сторінках розвивається головна тема, що складається з багатьох статей (практичний досвід), а також емпіричні дані. Заключна частина “Для фахівців” містить 1–2 доповіді, що представляють теоретичні концепції, дискутовані питання щодо стану соціальної роботи в суспільстві. У наступній частині публікуються виступи, що повідомляють про актуальні проекти з соціальної роботи, суспільно важливі обставини й події. Подається інформація про нові наукові розробки теорії та практики соціальної роботи в країнах ЄС.

“**Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**” (“Журнал з науки виховання”). У створенні видання беруть участь 11 осіб-науковців під керівництвом двох професорів, докторів наук. Виходить журнал щоквартально на 160 сторінках. Головна мета видання – ознайомити читацьку аудиторію з науковими дослідженнями в Німеччині. У рубриці “Editorial” (“Едитораль”) читач знайомиться з головною темою видання і з пов’язаними з нею статтями. Після того під заголовком “Короткі тези” в енциклопедичній формі пропонується поглиблений вступ до теми видання. Наступні статті подаються у формі наукових текстів під різним кутом зору. Теоретичні виклади чи локалізація предмета дослідження межують з емпіричним аналізом чи статтями, що відображають процес дослідження. Усім, статтям притаманне посилання на актуальні національні й літературні результати досліджень.

У “Загальній частині” видання ми знаходимо публікації, що з-поміж іншого критично досліджують суспільний розвиток і його вплив на систему освіти, педагогіку, науку виховання. Завершується огляд друківаними міжнародними дослідженнями та ознайомленням з інноваційними дослідними проектами. Журнал закінчується вибраною бібліографією новинок. Приблизно на трьох сторінках подаються назви публікацій, імена авторів, обсяг видавництва, ціна відповідних публікацій.

Також детальну інформацію про досліджувані видання подають Г.-У. Отто, Н. Тгірш, Німецьке товариство соціальної роботи на електронному ресурсі [1; 3] та ін. Видання об’єднані галузевою тематикою:

1. Соціальна робота в цілому [6]: “Архів фюр Віссенсафт унд праксіс дер Зоціален Арбайт” (“Архів науки і практики соціальної роботи”). Публікується чотири рази на рік у власному видавництві Німецького об’єднання громадських і приватних управлінь соціального забезпечення. “Блеттер дер Вольфартспфлеге” (“Приватна благочинна допомога”) – видається благочинною організацією Баден Вюртемберга разом з Німецькою паритетною благочинною спілкою 6 разів на рік у власному видавництві. “Форум Зоціаль” (“Соціальний форум”) видається Німецькою професійною спілкою соціальної роботи, соціальної педагогіки і лікувальної педагогіки чотири рази на рік. “Нахріхтендінст дес Дойчен Ферайнс” (“Служба новин Німецької спілки”) – видається 12 раз на рік у власному видавництві Німецького об’єднання приватних і суспільних благочинних організацій. “Нойє Карітас – Політік, Праксіс, Форшунг” (“Нова благочинна спілка у ФРН – політика, практика, дослідження”). Видається Німецькою благочинною спілкою католицької церкви більше ніж сто років 22 рази на рік. “Зіген: Зоціаль” (“Соціальні перемоги”) – видається приватними особами двічі на рік. “Зоціаль кураже” (“Соціальний кураж”) – журнал соціальних діянь. Видається Німецькою благочинною спілкою 5 разів на рік. “Зоціаль Арбайт” (“Соціальна робота”) – видається Німецьким центральним інститутом з соціальних питань 11 разів на рік у власному будівництві. “Зоціальполітіше інформаціонен” (“Соціально-політична інформація”) – видається Федеральним міністерством праці і соціального порядку. “Теорі унд Праксіс дер Зоціален Арбайт” (“Теорія і практика соціальної роботи”) – публікується Федеральною спілкою робітничої благочинності 12 разів на рік у видавництві “Вотум”. “Відершпрухе” (“Суперечності”) – журнал з соціальної політики в галузях освіти, охорони здоров’я і в соціальній галузі. Видається Соціалістичним бюро чотири рази на рік у “Кляйнеферлаг”. “Цайтшриффт фюр Зоціаль педагогік” (“Журнал із соціальної педагогіки”) – видається викладачами вищих шкіл у видавництві “Ювента” Вайнгайму і Мюнхена.

2. Загальна допомога дітям та підліткам: “Діскурс” (“Дискурс”) – видається Німецьким молодіжним інститутом три рази на рік. “Форум югендгільфе” (“Форум молодіжної допомоги”) – видається два рази на рік товариством молодіжної допомоги. “Югендгільфе” (“Допомога молоді”) – виходить 6 разів на рік у видавництві “Люхтерганд”.

“Югендполітік” (“Молодіжна політика”) – видається Німецькою федеральною спілкою молоді чотири рази на рік у видавництві “Вотум”. “Унзере Югенд” (“Наша молодь”) – журнал з навчання і практики соціальної педагогіки, видається 12 разів на рік у видавництві “Райнгардт”.

3. Робота з дітьми і молоддю: “Євангеліше Югендгільфе” (“Євангелійська допомога молоді”) – видається Євангелістським виховним товариством п’ять раз на рік у видавничому об’єднанні “ЛіндеМдр.”. “Медіен + Ерцігунг” (“Змі + виховання”) – видається інститутом медійної педагогіки і дослідження практики 6 разів на рік у видавництві “КоПед”. “Оффене

Югендарбайт” (“Публічна робота з молоддю”) – журнал для будинків молоді, допоміжних центрів – видається Товариством місць проведення молоддю вільного часу. “Спектр Фрайцайт” (“Спектр вільного часу”) – журнал форуму науки, політики і практики, видається двічі на рік у видавництві “Янус”.

4. Допомога у вихованні: “Форум Ерцігунгсгільфен” (“Форум допомоги у вихованні”) – видається Міжнародним товариством допомоги у вихованні (німецька секція) 5 разів на рік у видавництві “Ювента”.

5. Педагогіка раннього дитинства – дитячі садки: “Кіндергартен Гойте” (“Дитячі садки сьогодні”) – журнал з виховання дітей дошкільного віку, виходить 12 разів на рік у видавництві “Герден”. “Кляйнунд грос” (“Для малих і дорослих”) – видається 10 разів на рік у видавництві “Люхтергад”. “Теоріунд Праксіс дер Зоціалпедагогік” (“Теорія і практика соціальної педагогіки”) – видається Федеральним об’єднанням євангелістських дитсадків 6 разів на рік у видавництві “Калльмайер”.

6. Інтегративна педагогіка: “Бегіндерте ін Фаміліе, шуле унд Гезельшафт” (“Інваліди в родині, школі і суспільстві”) – видається об’єднанням “1% для інвалідів, дітей і підлітків” 6 разів на рік. “Бегіндертенпедагогік” (“Педагогіка для людей з фізичними вадами”) – видається Гессенським спеціалізованим товариством педагогіки для інвалідів 4 рази на рік. “Фіртельяресшріфт фюр Гайльпедагогік унд іре Нахбаргебіте” (“Щоквартальне видання з лікувальної педагогіки та суміжних галузей”) – видається 4 рази на рік. “Цайтшріфт фюр Гайльпедагогік” (“Журнал з лікувальної педагогіки”) – видається Спеціалізованим об’єднанням з лікувальної педагогіки 12 разів на рік.

7. Організація і менеджмент соціальної роботи: “Группендінамік унд Організаціонеберайтунг” (“Групова динаміка і консультування”) – видається 4 рази на рік у видавництві “Леске + Будріх” приватними особами. “Рундбріф” (“Циркуляр”) – видається Кельнською спілкою соціальної культурної роботи двічі на рік. “Зоціалменеджмент” (“Соціальний менеджмент”) – журнал для соціальних господарств, видається 6 разів на рік у видавництві “Номос”. “Зупервізіон – Менш, Арбайт, Організаціон” (“Супервізія – людина, праця, організація”) – видається групою приватних осіб.

8. Інтеркультурна педагогіка: “Інтеркультураль” (“Інтеркультурна”) – форум інтеркультурної комунікації, виховання та консультування, видається дослідницьким центром міграції й інтеграції педінституту м. Фрайбург, виходить 4 рази на рік. “ІЦА” (“ІЦА”) – журнал з питань міграції та соціальної роботи, видається Інститутом соціальної роботи і соціальної педагогіки у Франкфурті на Майні, виходить 3 рази на рік.

9. Соціальні проблеми, юстиція і кримінологія: “Кримінальпедагогіше Праксіс” (“Кримінальна педагогічна практика”) – виходить двічі на рік у кримінальному педагогічному видавництві. “Кримінологішес Журналь” (“Кримінологічний журнал”) – виходить 4 рази на рік у видавниц-

тві “Ювента”. “Нойє Цайтшріфт фюр Зоціальрехт” (“Новий журнал з соціального права”) – видається щомісячно, призначений для адвокатів, виробників і судової практики. “Центральблатт фюр Югендрехт” (“Центральний журнал з молодіжного права”) – видається Німецьким інститутом опіки, публікується 12 разів на рік у видавництві Карла Геймана.

10. Система охорони здоров'я: “Др. мед. Мабус” (“Докт. медицини Мабус”) – журнал системи охорони здоров'я, видається 6 разів на рік у видавництві “Мабус”. “Цайтшріфт фюр Гезундгайтсвіссенсафт” (“Журнал з науки і охорони здоров'я”) – видають наукові системи охорони здоров'я 4 рази на рік у видавництві “Ювента”.

11. Допомога людям похилого віку і геронтологія: “Альтенгайм” (“Дім для людей похилого віку”) – журнал з менеджмента допомоги літнім людям, виходить 12 разів на рік у видавництві “Вінцент”. “Цайтшріфт фюр Геронтологі унд Геріатрі” (“Журнал з геронтології та геріатрії”) – видається Німецьким товариством геронтології та геріатрії, виходить 6 раз на рік у видавництві “Штайнкопф”.

12. Психологічні журнали, а також терапевтичної орієнтації. Як показує огляд, найчастіше виходять у світ: “Псіхс” (“Психіка”) – журнал з психоаналізу та його застосування, видається 11 разів на рік у видавництві “Клетт-Котта”. “Психологіє гойте” – журнал для тіла й душі. Виходить 12 разів у видавництві “Бельтц”. “Цайтшріфт фюр зюстеміше Терапіс” (“Журнал з системної терапії”) – видається 4 рази на рік у видавництві “Модерн Лернен”.

13. Педагогічні журнали. Встановлено, що їх нараховується 8. Серед них найбільш популярні: “Дер педагогіше Блік” (“Педагогічний погляд”) – видається Федеральною спілкою дипломованих педагогів 4 рази на рік у видавництві “Ювента”, “Ерцігунг унд Віссенсафт” (“Виховання і наука”) – видається профспілкою працівників виховання і науки, виходить 11 разів на рік; “Педагогік” (“Педагогіка”) – виходить 11 разів на рік у видавництві “Бельтц”, “Педагогіше Рундшау” (“Педагогічний огляд”) – виходить 6 разів на рік у Науковому європейському видавництві; “Пед-Форум” (“Педфорум”) – журнал із соціальних проблем, педагогічних реформ та альтернативних проектів, виходить 6 разів на рік у видавництві “Шнайдер”.

14. Соціологічні журнали. З'ясовано, що ця група – найбільша, включає аж 15 найменувань. Серед них відомі такі: “Форум квалітаіве Зоціальфоршунг” (“Форум якісних соціальних досліджень”) – теорії, методи дослідження та їх застосування, виходить як чисто інтернетівський журнал німецькою, англійською та іспанською мовами 3 рази на рік; “Прокла” (“Прокла”) – журнал з критичної соціальної науки, видається Об'єднанням критики політичної економіки 4 рази на рік у видавництві “Вестфалішес Дампфбоот”; “Зоціаль Зістеме” (“Соціальні системи”) – видається міжнародною командою науковців 2 рази на рік; “Зоціале Вельт” – журнал соціально-наукових досліджень і практики, видається Товариством соціально-

наукових інститутів 4 рази на рік у видавництві “Номос”; “Цайтшріфт фюр Зоціологіе” (“Журнал з соціології”), видається 6 разів на рік у видавництві; “Цайтшріфт фюр Зоціологіе дер Ерцігунг унд Зоціалізаціон” (“Журнал з соціології виховання та соціалізації”).

15. Політичні наукові журнали. Усього їх нараховано 7. Серед них пізнавальний інтерес становлять такі: “Байтреге цур феміністішен Теоріе унд Праксіс” (“До питання феміністичної теорії і практики”), видається 3 рази на рік у власному видавництві об’єднання “Соціально-наукові дослідження і практика для жінок”; “Левіатан” (“Левіатан”) – журнал соціальних наук, видається Вільним університетом у Берліні 4 рази на рік у Західнонімецькому видавництві; “Цайтшріфт фюр Арбайт унд Зоціалполітік” (“Журнал з питань праці і соціальної політики”), видається 6 разів на рік у видавництві “Номос”.

Доцільно зауважити, що останніми роками в Інтернеті ФРН значно зросла кількість вказаних адрес з інформацією про соціальну роботу й соціальну педагогіку. Наприклад: www.soziales-netz.de; www.sozialarbeit.de; www.sozialarbeit.org;

Працюють інтернетівські програми наукових товариств: Німецьке товариство з науки виховання, секція “Соціальна педагогіка” ([www.dgfe](http://www.dgfe.de); www.uni-kassel.de); Німецьке товариство з соціальної роботи (www.fh-fulda.de/dgs).

Висновки. На основі аналізу наукових праць з проблеми дослідження та огляду фахових соціальних видань у ФРН (15 галузевих тематичних соціальних видань) з’ясовано, що питання теорії і практики соціальної роботи й соціальної педагогіки у ФРН перебували й перебувають у центрі постійної уваги держави та авторів численних публікацій.

Спектр питань, що розглядаються, дуже широкий. Німецькі фахові соціальні видання містять багато теоретичного і практичного матеріалу, закордонні розвідки, методичні рекомендації та поради. На сторінках видань ведуться цікаві дискусії навколо актуальних і важливих наукових питань із соціальної і педагогічної сфери. Варто було б зазначити структурну побудову деяких німецьких журналів, наприклад: “Neue praxis”, “Sozial Extra”, “Sozialmagazin”, у яких подається інформація про нові наукові роботи з теорії та практики соціальної роботи в країнах ЄС.

Список використаної літератури

1. Otto H.-U. Sozialwissenschaftliche Literaturreisung / H.-U. Otto, H. Thiersch. – ducherhand Verlag, 2014. – S. 4–9.
2. Thole W. Grundriss Soziale Arbeit / W. Thole, G. Meves. – Wiesbaden, 2005. – P. 286–296.
3. Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit e. V. (DGS) [Electronic resource]. – Mode of access: www.fh-fulda.de/dgs.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.soziales-netz.de.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sbs-aspas.ch.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sozialarbeit.de.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2015.

Максимчук В. С. Вопросы социальной работы и социальной педагогики в профессиональных изданиях ФРГ

Статья посвящена анализу социальных изданий в ФРГ. На основе анализа научных работ по проблеме исследования и обзора профессиональных социальных изданий в ФРГ (15 отраслевых тематических социальных изданий) выяснено, что вопросы теории и практики социальной работы и социальной педагогики в ФРГ находились и находятся в центре постоянного внимания государства и авторов многочисленных публикаций. Представлены обобщенные результаты изучения их структурного построения и содержания. Осуществлен обзор тематики проблем, которые рассматриваются на страницах указанных изданий. Определены актуальные проблемы в области социальной работы, социальной педагогики или социальной политики, которые дискутируются авторами научных статей. Изложена классификация изданий по вопросам социальной работы и социальной педагогики. Отмечено, что немецкие профессиональные социальные издания содержат много теоретического и практического материала, зарубежные разведки, методические рекомендации и советы. Предлагается позаимствовать то, чего не хватает в украинских журналах и газетах по социальной тематике. Акцентировано на том, что профессиональные социальные издания являются эффективным средством воздействия на сознание и эмоции людей.

Ключевые слова: социальная работа, социальная педагогика, профессиональные издания, статья, дискуссия, рубрика, научные исследования.

Maksymchuk V. Social Work and Social Pedagogy in Professional Journals in Germany

This article analyzes the social media in Germany. Based on the analysis of scientific papers on the issue of research and review of professional social media in the Federal Republic of Germany (15 sectorial thematic social issues) it is revealed that the theory and practice of social work and social pedagogy in Germany were and are the focus of constant attention of the state and the author of numerous publications. The generalized results of studying their structural construction and maintenance are given. A review of problems, which are discussed in the pages of these publications, is performed. Current problems in the field of social work, social pedagogy and social policy, which are debated of the authors of scientific articles, are identified. The classification of publications on social work and social pedagogy is presented. It is noted that the German professional social publications contain a lot of theoretical and practical material, foreign intelligence, guidance and advice. The newspaper carried an interesting discussion around relevant and important scientific issues of the social and educational spheres. It is proposed to borrow what is lacking in Ukrainian newspapers and magazines on social issues. The attention is paid on the fact that professional social publications are an effective means of influencing the minds and emotions of people.

Key words: social work, social pedagogy, professional publications, art, discussion, heading, research.

М. Є. МАРТ'ЯНОВА

викладач

Запорізький державний медичний університет

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано важливість формування комунікативної культури особистості. Визначено сутність поняття “культура” і “комунікативна культура”; з’ясовано основні складові формування комунікативної культури особистості.

Ключові слова: культура, комунікативна культура, культурологічний підхід, особистісно-діяльнісний підхід.

Сучасна культура суспільного розвитку ініціювала розгляд особистості як найвищої цінності, що, є своєю чергу, послугувало змінам у всіх функціональних системах, у тому числі в системі вищої професійної освіти. Ці зміни системи спрямовані на подолання суперечностей між змістом професійної підготовки та вимогами до особи майбутнього фахівця, традиційною організацією освітнього процесу вищого навчального закладу й закономірностями міжособистісної та міжкультурної взаємодії. Феномен комунікативної культури з чинника, супутнього процесу соціальної взаємодії, перетворюється на один з провідних чинників досягнення соціальної стійкості і впорядкованості завдяки його стабілізуючому впливу на комунікативні процеси. При цьому як ніколи в історії людства культурна наповнюваність надає розглянутому феномену поліфункціонального характеру. Комунікативна культура в умовах інформаційної цивілізації стає і метою (культура діалогу), і підставою (взаєморозуміння), і засобом регламентації (культура ділового та повсякденного спілкування) комунікативних процесів. Тому завдання формування комунікативної культури особистості повинно посідати одне з найвагоміших місць у навчальному процесі.

Окремі аспекти освіти, орієнтовані на культуру, розглядали такі філософи й психологи: В. Воропаєва (культура як предмет соціально-філософського дискурсу), І. Зязюн (культура освіти), Л. Кертан (підходи до визначення культури), Б. Малиновський (наукова теорія культури), Дж. Мердок (характеристики культури) та ін.

Вивченню засад формування комунікативної культури присвячені наукові розвідки О. Гусевської, В. Жукової, О. Ісаєвої, В. Соколової та ін.

Мета статті – висвітлити філософські педагогічні, культурологічні та соціологічні підходи до визначення понять: “культура”, “комунікативна культура”.

Поняття “культура” вивчають різні науки, на сьогодні існує більше ніж 400 дефініцій цього терміна. На нашу думку, найдоцільнішими є три підходи до визначення культури:

I. Антропологічний, суть якого полягає у визнанні самоцінності культури кожного народу, а також у визнанні рівноцінності всіх культур на землі. Антропологи одні з перших усвідомили необхідність об'єктивного аналізу залежності між потребами людини й засобами їх задоволення, які виробляє та надає культура.

Розглянемо приклади визначень цього підходу.

1. Культура є інституційно заданий спосіб або система способів задоволення базових (органічних) і похідних (штучних) потреб людини (інструментальна функція культури). Такий підхід найбільш повно розробив Б. Малиновський. Науковець стверджує, що задоволення органічних або базових потреб людини й раси є мінімальною умовою існування кожної культури. Усі ці найважливіші проблеми людських істот вирішуються для індивіда за посередництвом артефактів, через організацію в кооперативні групи, а також через розвиток знання, розуміння цінності та етики [8].

2. Культура є особлива форма або різновид соціальної поведінки людей. Її розглядають як соціально успадковану поведінку, навчальну форму поведінки (Р. Бенедикт, Дж. Стюард, Е. Девіс, К. Клакхон та ін), ідеальний зміст символічної або вербальної поведінки людей (К. Уїсслер, Дж. Форд та ін.), загальну або стандартизовану поведінку, властиву всім членам групи (Дж. Горер, К. Янг та ін.), абстрактну форму поведінки (А. Кребер, К. Клакхон та ін.), надорганічну або екстрасоматичну поведінку (Л. Уайт та ін.) тощо. Відомий російський культуролог В. В. Сільвестров зауважив, що культура виражає те, що визначає людську історію як саме людську, – ту таємницю її спадкоємництва, якої немає в жодному іншому процесі [9].

II. Філософський підхід, який відрізняється від інших тим, що шляхом аналізу в житті суспільства виділяють певні риси, характеристики, закономірності. Їх розуміють як те, що становить основу культури або причину її розвитку. І культуру розуміють як “зміст” або як “спосіб буття” суспільства.

Зараз у філософії існують різні підходи до розуміння культури. Релігійно-ідеалістична філософія акцентує увагу на духовному аспекті культури, визначає її як вираження прагнення людини добудувати своє природне та соціальне буття до рівня духовності. Лише за допомогою культури розкриваються найкращі якості людини, досягається її гармонія з навколишнім світом, реалізується її вище призначення [1].

Матеріалістична філософія розглядає діяльнісний аспект культури як такий, що домінує, її орієнтованість на людину, яка виступає її творцем і споживачем. Спільним у всіх підходах до розуміння культури є підкреслення того, що світ культури створений людиною, природа входить у нього як перетворена людиною.

III. Соціологічний підхід до вивчення культури має принципові особливості. Культура тлумачиться як системна якість моральної сфери суспільства, тобто суспільство й культура співвідносяться не як ціле та частина,

а як ціле і його якість. У цьому контексті культура наявна в усіх без винятку сферах суспільного життя.

М. К. Мамардашвілі акцентує увагу на етичній грані культури, без якої остання немислима. Дослідник стверджує, що культура – це не просто скарбниця цінностей, ідеалів, знань, регуляторів, норм, тому що жодна елітна культура не дає гарантій щодо переборення проявів зла, розбещеності, хаотичності, примітивізму соціального буття, тому на кожному етапі розвитку суспільства для індивіда необхідним є активне особистісне рефлексивне утвердження та зусилля, яке стає передумовою людського мислення й дій.

У цьому контексті культура людини складається з двох частин: внутрішньої й зовнішньої. Внутрішня культура містить знання, почуття й уміння, які є основою життєдіяльності людини (освіченість, розвинений інтелект, добродієність, моральність, професійна підготовка). Зовнішня культура виявляється в поведінці, безпосередніх контактах, спілкуванні з людьми й довкіллям. Вона народжується на стику внутрішньої культури людини з оточенням і має соціальний характер [6].

Психолого-педагогічна література все більше уваги приділяє питанню вільного розвитку особистості, її нестандартному формуванню, умінню адаптуватися в різних культурних середовищах. Знайти правильну стратегію й тактику спілкування, осмислено проникнути в культуру співрозмовника, при цьому зберегти свою самобутність, знайти спільну мову та ключ до вирішення проблеми може тільки людина, яка оволоділа елементами комунікативності та досягла рівня розвитку вищого порядку, що використовує не метод “спроб і помилок”, а спирається на певну стратегію.

Особливу роль у цьому процесі відведено системі комунікативної культури, покликаної дати ключові уявлення й навички, що забезпечують соціально прийнятний рівень міжособистісного взаємодії.

Можна сказати інакше: нове завдання та новий критерій виховання й навчання майбутніх фахівців – вчити культурі спілкування, тобто формувати комунікативну культуру.

Ціннісний характер комунікативної культури виражається в тому, що базовими в комунікативній культурі є гуманістичні цінності. Якісна оцінка комунікації визначає ступінь значущості спілкування для суб'єкта. Саме спілкування є для суб'єкта цінністю. Історичний характер комунікативної культури виражається в тому, що способи й форми спілкування, виражаючись у ході історичного розвитку, закріплюються у звичаях, традиціях, моралі. Інформативний аспект комунікативної культури дає змогу розглядати зміст соціально значущої інформації, яка забезпечує стабільність суспільства як систему, що сприяє взаєморозумінню та взаємодії людей у процесі спілкування.

Комунікативна культура, розглянута в межах педагогічного процесу, що відбиває єдність цільового, змістовного та процесуального аспектів освітньої діяльності, постає, за визначенням В. С. Леднева, як сукупність

ціннісних структур у вигляді емоційної чи моральної культури, культури мислення та культури мови, що, у свою чергу, являють собою “інваріантні компоненти структури діяльності, що забезпечують систему інваріантно-діяльнісних якостей особистості” [7].

О. Сиротинна визначає комунікативну культуру як:

- володіння необхідним набором засобів і різновидів спілкування;
- здатність будувати спілкування відповідно до своїх цілей, досягаючи максимальної ефективності комунікативних дій;
- прагнення враховувати в спілкуванні не тільки власну позицію, а й позиції, інтереси партнерів по спілкуванню та суспільства в цілому;
- вміння зосереджуватися на самому процесі спілкування, досконалості його форм, його організації [9].

В основі комунікативної культури лежить загальна культура особистості, яка являє собою високий рівень її розвитку, що виражається в системі потреб, соціальних якостей, стилі діяльності та поведінки. Тому комунікативна культура максимально включає сутнісні особистісні характеристики, а саме: здібності, знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, установки, особливості характеру.

Комплексний склад комунікативної культури, виявлений О. Ісаєвою, включає в себе три підходи: культурологічний, діяльнісний і особистісно-діяльнісний. Культурологічний підхід представлений як частина соціальної діяльності, тобто він не лише дає змогу вивчати комунікативну культуру в межах однієї дисципліни, а й спрямовує її засвоєння в позапредметній сфері. Діяльнісний підхід передбачає засвоєння змісту не шляхом простої передачі інформації, а в процесі активності особистості, спрямованої на предмети й явища навколишнього світу. Відповідно до цього підходу розвиток комунікативної культури характеризується як розвиток дії, що полягає з об’єктивного боку, тобто способу здійснення дії, і суб’єктивного боку, тобто ставлення суб’єкта до дії та її результату. Особистісно-діяльнісний підхід розглядає студента як неповторну особистість, забезпечення розвитку якої відбувається через організацію її діяльності [5].

На основі трьох підходів виділимо основні культуруотворювальні компоненти:

1) змістовний компонент включає такі знання, як: знання вікових та індивідуально-психологічних особливостей особистості; психологічних прийомів залучення й утримання уваги; атрибутів спілкування (зовнішній вигляд, засоби, форми, час, простір); стандартів комунікативної поведінки (способів спрощення, вітання, вираження подяки й незгоди тощо); особливостей монологічного та діалогічного форм спілкування; дотримання норм сучасної літературної мови; урахування функціональних стилів спілкування; знання в галузі міжкультурного спілкування тощо;

2) мотиваційний компонент містить мотиви й потреби (бажання отримувати, передавати та створювати інформацію, отримувати емоційну підтримку від партнера, інтерес до особистості партнера, потреба пережи-

вання радість від спілкування, прагнення до ідентифікації, емпатії та рефлексії в процесі спілкування тощо);

3) особистісно-діяльнісний компонент включає комунікативні, інформаційні, аналітичні, конструктивні, прогностичні, організаторські, рефлексивні й перцептивні навички.

О. Гусевська акцентує увагу на психологічних і соціальних аспектах комунікативної культури. Дослідниця виділяє такі основні напрями формування комунікативної культури особистості:

- розвиток ряду психологічних і розумових властивостей, які особливо яскраво виявляються в процесі комунікації;
- допомога в опануванні засобами комунікації;
- формування низки соціальних установок, необхідних для ефективного спілкування;
- розвиток і формування комунікативних умінь [3].

На відміну від О. Гусевської, В. Жуков стверджує, що головним компонентом формування комунікативної культури є комунікація. Він виділяє групу правил, які становлять комунікативну культуру:

1) правила комунікативного етикету (визначають порядок звернення та подання, вибір звернення тощо);

2) правила узгодження комунікативної взаємодії (задають тип спілкування: світське, ділове, ритуальне, інтимно-особистісне тощо);

3) правила самоподачі (визначають індивідуальний успіх окремих учасників спілкування) [4].

На основі дослідних праць О. Гусевської, В. Жукова, В. Соколової, О. Ісаєвої виділимо головні складові комунікативної культури:

1) соціально-психологічні вміння, які реалізуються при говорінні та спілкуванні. Вони включають уміння оцінювати емоційний стан людини, мотиви її поведінки, вирішувати проблеми, долати емоційні конфлікти;

2) комунікативні вміння, які включають в себе володіння граматичними, лексичними нормами, а також комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості до міжособистісного спілкування, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання.

Висновки. Отже, вивчення теорії формування комунікативної культури особистості як педагогічної проблеми є актуальним для сучасної освіти, так як головна мета комунікативної культури – розкрити ключові уявлення і навички, які забезпечують соціально прийнятний рівень міжособистісної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Болотова В. О. Конспект лекцій з дисципліни “Соціологія культури” для студентів денного відділення, що навчаються за напрямом “Соціологія”: навч.-метод. посіб. / В. О. Болотова. – Харків : НТУ“ХП”, 2014. – С. 7–8.

2. Гольдин В. Е. Русский язык и культура речи: учебник для студентов-нефилологов/ В. Е. Гольдин, О. Б. Сиротина, М. А. Ягубова. – Саратов : Изд-во СГУ, 2001. – 212 с.

3. Гусевская О. В. Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности / О. В. Гусевская // Ценности и смыслы, 2009.– № 1. – С. 131–141.
4. Жуков В. Ю. Основы теории культуры : учеб. пособ. для студентов вузов / В. Ю. Жуков. – Санкт-Петербург : СПбГАСУ, 2004. – 227 с.
5. Ісаєва О. С. Особливості формування комунікативної культури майбутнього фахівця медичного профілю / О. С. Ісаєва // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38–39. – С. 134–141.
6. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія / Ю. І. Колісник-Гуменюк. – Львів : Край, 2013. – 296 с.
7. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – Москва : Высшая школа, 1991. – 224 с.
8. Малиновський Б. Научная теория культуры / Б. Малиновський. – Москва : Высшая школа, 1983. – 224 с.
9. Резник М. Культура как предмет изучения: метасистемная концепция / М. Резник // Теория культуры: разнообразие подходов и возможности их интеграции / Ю. М. Резник. – Москва : РОССПЭН, 2011. – С. 15–40.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2015.

Мартьянова М. Е. Формирования коммуникативной культуры личности как педагогическая проблема

В статье обоснована важность формирования коммуникативной культуры личности. Определена сущность понятия “культура” и “коммуникативная культура”; установлены основные составляющие формирования коммуникативной культуры личности.

***Ключевые слова:** культура, коммуникативная культура, культурологический подход, личностно-деятельностный подход.*

Martianova M. Formation of Communicative Culture of the Person as a Pedagogical Problem

The purpose of the article is to highlight the philosophical, educational, cultural and sociological approaches to the definitions of “culture” and “communicative culture.” There are several approaches to the definition of culture. The first one is the anthropological one, the essence of which is to recognize the inherent value of culture of every nation and in recognition of the equivalence of all cultures on earth. The second approach is philosophical which differs from the others due to the analyzing of certain features, characteristics, patterns in social life. And the third one is social where culture is defined as systemic quality of moral spheres of society, that society and culture are correlated and not as part of unity, but as unity and its quality. Communicative culture includes a set of value structures of emotional or moral culture, culture of thinking and culture of the language. The main components of communicative culture are socio-psychological skills that include the ability to assess the emotional state, the motives of their behavior, solving the problems, smooth out the emotional conflicts and communicative skills, which include possession of grammatical, lexical rules, and a set of communicative action, based on a high theoretical and practical training of the individual to interpersonal communication that allows to use communicative knowledge. We come to the conclusion that the study of the theory of communicative culture of the person as a pedagogical problem is relevant for modern education, as the main purpose of the communicative culture is to reveal key ideas and skills that ensure socially acceptable level of interpersonal interaction.

***Key words:** culture, communicative culture, cultural approach, personal approach.*

УДК 81'322.5:372.464:06.053.56:63

А. М. МОНАШНЕНКО

аспірант

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ПИСЬМОВОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ В АГРАРНІЙ ГАЛУЗІ

У статті розглянуто обґрунтування системи вправ для навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу в аграрній галузі. Констатовано поняття “вправа” та “система вправ”, подані вітчизняними та зарубіжними вченими. Розглянуто системи вправ, представлені відомими вченими та проаналізовано їх типи та підтипи. Зазначено класифікацію, розроблену методичною школою Є. І. Пассова та охарактеризовано три види вправ: тренувальні, умовно-мовленнєві та мовленнєві. Розглянуто систему вправ запропоновану В. Н. Комісаровим. Вчений поділяє вправи на доперекладацькі та перекладацькі. Останні розмежовуються на мовні, операційні та комунікативні. І. С. Алексєєва виділяє типи вправ відповідно до етапу навчання: підготовчий (інтенсивне вивчення іноземної мови), основний (комплексний тренінг усного перекладу). Система вправ для формування перекладацької компетентності за Л. М. Черноватим включає три типи підсистем: підготовчі вправи, вправи для формування навичок перекладу, вправи для включення сформованих навичок до структури перекладацьких умінь. Кожна підсистема включає групи вправ. Запропоновано поняття “вправа” та визначено систему вправ для підвищення ефективності навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу в аграрній галузі.

Ключові слова: навчання письмового двостороннього перекладу, вправа, система вправ, перекладач.

Важливим питанням, що потребує дослідження й експериментальної перевірки є система вправ для навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу в аграрній галузі. Ця проблема є актуальною, оскільки науково обґрунтована система вправ сприяла б підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців для аграрної галузі.

Мета статті – розглянути систему вправ для навчання перекладу та обґрунтувати систему вправ для навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу.

Проблема створення системи вправ є однією із найактуальніших у практичному відношенні та найбільш складною у теоретичному плані. Її актуальність підтверджується роботами таких учених, як В. О. Бухбіндер, Н. І. Гез, Ю. І. Скляренко, С. Л. Захарова, С. П. Шатілов та ін. За останні роки з'явилася низка праць, автори яких працювали над видами вправ для навчання перекладу як спеціальності. Так, В. Н. Комісаров розрізняє доперекладацькі та перекладацькі вправи для навчання писемного та усного перекладу; Л. К. Латишев виокремлює вправи для навчання перекладу: доперекладацькі, змішані, перекладацькі; Т. В. Ганічева виділяє вправи для навчання усного послідовного перекладу та перекладу з аркуша:

підготовчі, операційні, цілісні; Т. Д. Пасічник класифікує вправи для навчання писемного двостороннього перекладу комерційних листів: вправи на формування навичок і вмінь та вправи, націлені на вдосконалення вказаних вище умінь.

Система вправ, призначена для формування відповідної компетенції, є одним з найголовніших компонентів будь-якої методики. Незаперечним видається той факт, що адекватна система вправ сприяла б підвищенню ефективності процесу формування фахової компетенції майбутніх перекладачів [14].

Вміння та навички перекладу формуються на основі використання спеціально підібраних учбових матеріалів. Окрім учбових текстів до них належать перекладацькі вправи, тобто “такі структурні одиниці методичної організації матеріалу вторинного порядку, які забезпечують предметні дії з цим матеріалом та формування на їх основі розумових дій” [3]. Вчені трактують поняття “вправа” по-різному.

Вправа – це спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань; розвиток певних якостей, навичок постійною, систематичною роботою [12].

Вправи – це планомірно організоване, свідомо осмислене багаторазове повторення певних дій і прийомів, які ускладнюються, з метою формування, закріплення та вдосконалення практичних навичок і вмінь учнів [15].

Таким чином, вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих дій з метою оволодіння ними або їх кращого засвоєння.

Система загалом визначається як значна кількість закономірно пов’язаних між собою елементів, що становлять певне цілісне утворення. При цьому якісні характеристики згаданих елементів становлять зміст системи, а сукупність вмотивованих зв’язків між ними – внутрішню структуру системи. Будь-яка система характеризується структурністю, ієрархічністю та функціональністю, а отже, й система вправ та відповідні комплекси повинні мати ієрархічну структуру, елементи якої будуть спрямовані на забезпечення відповідної функції [12].

Під системою вправ, слідом за Н. Гез, розуміємо організацію взаємопов’язаних навчальних дій, розміщених у порядку наростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру існуючих актів мовлення [5].

Вчений М. В. Ляховицький, під системою розуміє упорядковану множинність взаємозв’язних елементів, виділену на основі певних ознак, об’єднаних спільною метою функціонування та єдністю керування, що виступає у взаємодії із середовищем як цілісна єдність [7].

На думку С. Ю. Ніколаєвої, яка поділяє думку Є. І. Пассова, вважаємо, що система вправ має забезпечити: 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння; 2) визначення необхідної послідовності вправ; 3) розташування навчального матеріалу та

співвідношення його компонентів; 4) систематичність / регулярність виконання певних вправ; 5) взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності [8].

Класифікація, яка була розроблена методичною школою Є. І. Пасова [11], включає три види вправ, в кожному з яких представлено кілька підкласів.

Тренувальні (мовні) вправи. Основна мета цих вправ є освоєння форми мовного явища, його значення і особливостей вживання. Такі вправи необхідні на етапі автоматизації навичок для формування операційної основи дії.

Умовно-мовленнєві (комунікативні) вправи. Ці вправи імітують мовну комунікацію в учбових умовах. Увага направлена на форму і зміст одночасно. Саме в таких вправах досягаються такі якості навичок, як стійкість, гнучкість і створюється основа для переходу навички у вміння. Вони, в свою чергу, як і тренувальні вправи підрозділяються на імітативні тренувальні; підстановочні; трансформаційні; перекладацько-тренувальні.

Мовленнєві вправи. Ці вправи направлені на володіння навичками і їх комбінування у вміннях мовленнєвої діяльності. При виконанні цих вправ студенти вже майже не замислюються про форму висловлювання (за умови сформованості навичок), їх увага направлена на зміст мовленнєвої діяльності. Такі вправи застосовуються на третьому варіативно-ситуативному етапі. Тут можна виділити наступні підгрупи мовленнєвих вправ: в аудіюванні; в діалогічному і монологічному мовленні; у читанні з різним ступенем розуміння (пошукове, вивчаюче тощо); в продуктивному письмі.

Представлена класифікація враховує особливості формування навичок і вмінь і в повній мірі відбиває сутність комунікативного метода. Саме ця класифікація вважається основною [2].

В. Н. Комісаров [6] поділяє вправи на доперекладацькі та перекладацькі. Метою доперекладацьких вправ є створення умов для успішного здійснення процесу перекладу. Основними вправами цього типу є зіставлення паралельних текстів на мові оригіналу та на мові перекладу з метою виявлення розходжень, відповіді на запитання до тексту, що перевіряють глибину розуміння та наявність необхідних фонових знань та ін.

Перекладацькі вправи дослідник поділяє на:

1) мовні, що розвивають вміння вирішувати перекладацькі завдання, пов'язані з особливостями семантики одиниць та структур мови оригіналу та мови перекладу;

2) операційні, що допомагають відпрацьовувати вміння використовувати різні способи та прийоми перекладу;

3) комунікативні, що формують вміння успішно виконувати необхідні дії на різних етапах процесу перекладу.

Мовні вправи дослідник класифікує [6] за характером мовних одиниць на лексичні, фразеологічні, граматичні та стилістичні. Особливу увагу автор звертає на лексичні вправи. Граматичні проблеми перекладу вик-

ликають потребу у вправах на подолання труднощів, пов'язаних як з формами та структурами мови оригіналу, що мають відповідники в мові перекладу, так і з безеквівалентними формами та структурами. За наявності граматичних відповідників студенти повинні оволодіти вмінням обирати вірну граматичну форму в перекладі, враховуючи її семантичні та стилістичні функції, а також її взаємодію з її "лексичним наповненням"; використання паралельних структур у мові перекладу може ускладнюватися необхідністю використовувати синтаксичні трансформації, змінювати порядок слів, розбивати та об'єднувати речення при перекладі. Вправління у вмінні долати перекладацькі труднощі, пов'язані з безеквівалентними явищами у тексті оригіналу, вчить студентів визначати значущість граматичного явища для формування смислу висловлювання, передавати в перекладі ці значення, коли вони важливі для загального змісту, вирішувати завдання вибору відповідників для таких специфічних структур, як наприклад, абсолютні та каузативні конструкції в англійській мові.

Операційні вправи поділяються автором на чотири групи. Перша група вправ спрямована на ідентифікацію методу чи прийому, застосованого у виконаних перекладах. При виконанні вправ другої групи студенти повинні не тільки визначити використаний прийом, але й оцінити доцільність його застосування. У третій групі вправ студентам ставиться завдання застосувати при перекладі певний прийом, навіть якщо висловлювання в оригіналі можна перекласти й іншим способом. Четверта група операційних вправ призначена для формування вміння обирати та застосовувати прийом перекладу, що найбільше підходить для перекладу конкретного висловлювання.

Комунікативні вправи дослідник [6] поділяє також на чотири групи. Вправи першої групи спрямовані на виконання студентами різноманітних дій з одиницям мови оригіналу та мови перекладу різного рівня. Так, у сфері граматики можна запропонувати студентам зіставити різні способи вираження в мові перекладу та мові оригіналу однакових граматичних категорій (час, рід тощо). Друга група вправ спрямована на визначення та обговорення тими, хто навчається перекладацьких труднощів, що містяться в запропонованих текстах. Наприклад, доцільним є обговорити особливі проблеми, що виникають у зв'язку з наявністю у тексті оригіналу специфічних лексичних, граматичних або стилістичних явищ. Третя група вправ передбачає різноманітні маніпуляції з текстами оригіналу та перекладу. Завданням може бути скласти план змісту оригіналу, сформулювати головну ідею автора та ін. Наступну групу вправ складають завдання на переклад різними способами одного й того ж тексту в залежності від поставленої мети перекладу та типу рецептора. Слід одразу ж відзначити, що запропонована система вправ передбачає розвиток навичок та вмінь письмового перекладу [10].

І. С. Алексеева [1] виділяє типи вправ відповідно до етапу навчання: підготовчий (інтенсивне вивчення іноземної мови), основний (комплекс-

ний тренінг усного перекладу). Дослідниця пропонує значний реєстр видів вправ, (серед яких нам не вдалося знайти вправ, присвячених формуванню граматичних навичок в цілому, не кажучи вже про навички вживання артиклів в перекладі) та виступає за використання доперекладацького аналізу навіть в усному перекладі.

Система вправ для формування перекладацької компетентності за Л. М. Черноватим включає три типи підсистем: А – підготовчі вправи, Б – вправи для формування навичок перекладу, В – вправи для включення сформованих навичок до структури перекладацьких умінь. Кожна підсистема включає групи вправ: для подолання лексичних труднощів; для подолання граматичних труднощів; для подолання жанрово-стилістичних труднощів; для розвитку навичок перекладу реалій, назв, іншомовних слів; для розвитку навичок вживання перекладацьких трансформацій; для розвитку механізму вибору еквівалентів; для розвитку навичок переключення з одного коду на інший – диктант-переклад. Таким чином для навчання письмового перекладу, на думку дослідника, доцільно застосовувати наступні вправи: на еквівалентний (повний) письмовий переклад і на гетеро-валентний (частковий) переклад. Черноватий Л. М. зазначає, що вправи повинні відповідати вимогам системності, тобто в межах відносно завершеного відрізка навчання мати чітку структуру, забезпечуючи формування навичок та їх включення до складу перекладацьких умінь [14, с. 152].

Висновки. Таким чином, зважаючи на те, що система вправ для формування перекладацької компетентності має включати вправи, метою яких є формування навичок перекладу, а також вправи, призначені для включення сформованих навичок до структури перекладацьких умінь, ми вважаємо, що доцільно брати за основу систему вправ, розроблену Л. М. Черноватим.

Список використаної літератури

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика : учеб. пособ. по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – Санкт-Петербург : Институт иностранных языков, 2000. – 192 с.
2. Бескетна О. О. Система вправ в процесі формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів [Електронний ресурс] / О. О. Бескетна. – Режим доступу: <http://langconf.fl.kpi.ua/sites/default/files/Beskletna.pdf>.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – Москва : Русский Язык, 1977. – 288 с.
4. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Вікторівна Ганічева. – Харків, 2008. – 182 с.
5. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 29–40.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособ. / В. Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 2004. – 424 с.
7. Ляховицький М. В. Основні принципи побудови підручників і навчальних посібників з іноземної мови для шкіл УРСР / М. В. Ляховицький // Методика викладання іноземних мов. – Київ : Рад. школа, 1972. – Вип. 7. – С. 73–79.

8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – вид. 2-е, випр. і перероб. – Київ : Ленвіт, 2002. – 328 с.
9. Ольховська А. С. Методика навчання майбутніх філологів передачі імплікатур тексту оригіналу в усному перекладі з української мови на англійську : дис ... канд.. пед. наук : 13.00.02 / Алла Сергіївна Ольховська. – Харків, 2011. – 186 с.
10. Ольховська А. С. Проблеми вправ для формування граматичного компоненту перекладацької компетенції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://visnyk.sumdu.edu.ua/arhiv/2010/Fil_3_2010/10oaskpk.pdf.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва, 1991. – 223 с
12. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень [уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – Київ : Довіра, 2006. – 789 с.
13. Черноватий Л. М. Проблема типології вправ для навчання фахового перекладу / Л. М. Черноватий // Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу : IV Всеукр. наук. конф. 19–20 квіт. 2007р. : тези доповідей. – Харків, 2007. – С. 147–149.
14. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад” / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
15. Ягупов В. В. Педагогіка. Практичні методи навчання: вправи. Види вправ, методика виконання вправ [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов. – Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=191.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2015.

Монашненко А. М., Обоснование системы упражнений для обучения будущих филологов письменного двустороннего перевода в аграрной отрасли

В статье рассмотрены обоснование системы упражнений для обучения будущих филологов письменного двустороннего перевода в аграрной отрасли. Констатировано понятие “упражнение” и “система упражнений”, представленные отечественными и зарубежными учеными. Рассмотрены системы упражнений, представленные известными учеными и проанализированы их типы и подтипы. Указано классификацию, разработанную методической школой Е. И. Пассова и охарактеризованы три вида упражнений: тренировочные, условно-речевые и речевые. Рассмотрена система упражнений предложенную В. Н. Комиссаров. Ученый разделяет упражнения на доперекладацьки переводчика. Последние разграничиваются на языковые, операционные и коммуникативные. И. С. Алексеева выделяет типы упражнений в соответствии с этапом обучения: подготовительный (интенсивное изучение иностранного языка), основной (комплексной тренинг устного перевода). Система упражнений для формирования переводческой компетентности по Л. М. черновато включая три типа подсистем: подготовительные упражнения, упражнения для формирования навыков перевода, упражнения для включения сформированных навыков в структуру переводческих умений. Каждая подсистема включает группы упражнений. Предложено понятие “упражнение” и определена система упражнений для повышения эффективности обучения будущих филологов письменного двустороннего перевода в аграрной отрасли.

Ключевые слова: обучение письменного двустороннего перевода, упражнение, система упражнений, переводчик.

Monashnenko A. Justification of Training Exercise for Future Philologist of Written Bilateral Translation in the Agricultural Sector

There is the substantiation of system of exercises for training future bilateral philologists of written translation in the agricultural sector is noticed in the article. It notes that the

concept of "Exercise" and "system of exercises" submitted by domestic and foreign scientists. The system of exercises of well-known scientists and analyzed their types and subtypes. Indicated classification of Methodical school of Passov and characterized three types of exercises: training, conditional speech and speech. The system proposed exercises of V. Komissarov. The scientist shares before translation and translation exercises. The last is delineated for language, operating and communication. I. Alekseeva identifies types of exercises according to the stage of training: preparatory (intensive foreign language), basic (training complex interpretation). The system of exercises to build expertise for translation by L/ CHERNOVATIY includes three types of subsystems: preparatory exercises, exercises for developing skills of translation exercises to include existing skills to structure translation skills. Each subsystem includes group exercises. The concept of "exercise" and system of exercises to improve the training of future philologists of written bilateral transfer in the agricultural sector are defined.

Key words: teaching writing bilateral translation exercise system exercises translator.

УДК 378:796.071.4

О. О. НАДТОКА

аспірант

Запорізький національний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДЮСШ

Обґрунтовано актуальність розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ. Сформульовані педагогічні умови формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ. Визначено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: готовність, виховна робота, майбутні тренери-викладачі, ДЮСШ, педагогічні умови, формування.

Однією з ефективних ланок позашкільної освіти України виступають дитячо-юнацькі спортивні школи (ДЮСШ), які сприяють розвитку здібностей вихованців в обраному виді спорту, їхньому оздоровленню, забезпеченню змістовного відпочинку, а також інтеріоризації ними суспільних цінностей.

Серед різноманітних аспектів діяльності ДЮСШ чільну роль відіграє виховний аспект, на що вказується в ряді державних. Проте, виконання ДЮСШ покладеної на них державою й суспільством місії утруднюється у зв'язку з тим, що виховний процес у цих закладах часто виступає необов'язковим доповненням до тренувального процесу.

Запорукою подолання означеного недоліку виступає підготовленість тренерів-викладачів ДЮСШ до виховної роботи, яка формується, перш за все, на етапі професійної освіти

Огляд наукових праць, безпосередньо присвячених різним аспектам формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи (Г. Бабушкін, Ю. Іоакиміді, В. Мазін, В. Пономарьов, М. Прохорова, О. Федик, О. Хуртенко) дає змогу дійти висновку, що на сьогодні не розроблено відповідних педагогічних умов.

Сказане обумовило спрямування наших зусиль на наукове обґрунтування педагогічних умов і моделі формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ.

Мета дослідження, матеріали якого представлені в цій статті – визначення педагогічних умов підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ. Методи дослідження: аналіз літератури з визначеної проблематики; проаналізовано більш ніж 100 сучасних наукових джерел.

Першим нашим кроком у визначеному напрямі стало уточнення сутності термінів “формування” і “педагогічні умови”.

Відмітимо, що під педагогічними умовами будемо розуміти обставини, які є необхідними і достатніми для формування готовності майбутніх

тренерів-викладачів ДЮСШ до виховної роботи, терміном “формування” будемо позначати процес цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість майбутнього тренера-викладача ДЮСШ, результатом якого будуть деякі особистісні новоутворення (інтегративною категорією для яких, у нашому випадку, буде виступати термін “готовність до виховної роботи в ДЮСШ”).

Спираючись на розуміння означених термінів, наш концептуальний задум представимо у вигляді системи, складниками якої виступають педагогічні умови відповідного дидактичного процесу.

Згідно нашого концептуального задуму, першою необхідною умовою виступає удосконалення змісту наявних дисциплін шляхом введення спеціальних змістових модулів, розроблених з урахуванням специфіки виду спорту майбутніх тренерів-викладачів.

На користь формулювання цієї педагогічної умови у приведеному вигляді виступають наступні аргументи.

Перш за все, відзначимо, що результаті аналізу ОКХ, ОПП та навчальних планів, ми дійшли висновку, що розробляючи педагогічні умови формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ ми маємо обмежитися певними змінами у стандартах освіти ВНЗ, оскільки зміна галузевих стандартів не у нашій компетенції. При цьому, зміни у варіативних частинах ОКХ та ОПП вважаємо недоцільними. Зміни у навчальних планах також вважаємо нераціональними, оскільки у такому разі суттєво змінюється перелік дисциплін і збільшується загальний обсяг навчального часу [8].

Окрім сказаного, слід відмітити, що, заходи з удосконалення наявної методичної системи професійної підготовки тренерів-викладачів мають базуватися на основі модульної структуризації змісту визначених дисциплін.

За нашим концептуальним задумом, створення названої педагогічної умови передбачає звернення нашої уваги на програми окремих професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, навчальний об’єкт яких асоціюється із тією чи іншою ознакою готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ.

Сутність цієї умови полягає у створенні нових інноваційних змістових модулів, які орієнтуватимуть на навчальні об’єкти, визначені у відповідності до розробленого нами конструкту “Готовність майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ”. Очевидним при цьому є те, що кожний модуль має супроводжуватися необхідною методичною підтримкою [8, с. 77].

Очевидно, що розробці змістових модулів, що мають безпосереднє відношення до формування готовності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ до виховної роботи, має передувати визначення відповідних дисциплін.

Виходячи зі сказаного, на основі аналізу навчального плану факультету фізичного виховання і спорту ЗНУ, нами було розроблено зміст таких модулів:

1. Модуль “Виховні функції тренера-викладача” (дисципліна “Вступ до спеціальності”, 1-й сем.), завданнями якого є: сприяння формуванню у студентів упевненості у важливості і необхідності виконання своєї виховної місії, гуманного відношення до вихованців. За нашим задумом важливим завданням цього модулю виступає також формування у студентів інтересу до виховної роботи, який ґрунтуватиметься на позитивних емоціях відносно майбутньої професійної діяльності. Сподіваємось, також що засвоєння змісту цього модулю буде сприяти появі у студентів натхнення.

2. Модуль “Цільові орієнтири спортивного виховання” (дисципліна “Психологія”, 2-й сем.), завданням якого виступають формування у студентів уявлень щодо цільових орієнтирів виховання, а також знайомство їх із термінологією виховної роботи в аспекті мети виховного процесу.

3. Модуль “Методи, ситуації та етапи спортивного виховання” (дисципліна “Педагогіка”, 2-й сем.), який має бути присвячений формуванню уявлень студентів про методи, ситуації, а також етапи виховної роботи в ДЮСШ. Окремим завданням цього модулю розглядається знайомство студентів із термінологією виховної роботи в процесуальному аспекті спортивного виховання.

4. Модуль “Виховні особливості обраного виду спорту” (дисципліна “Теорія і методика обраного виду спорту”, 7-й сем.), завданням якого є конкретизація набутих раніш уявлень та термінологічних навичок у контексті обраного виду спорту.

5. Блок змістових модулів “Підготовка та проведення навчально-тренувальних занять у ДЮСШ” (дисципліна “СПВ”, 2–8-й сем.), завданнями якого є створення умов для участі студентів в організації і проведенні тренувального процесу в ДЮСШ.

6. Модуль “Діагностика ефективності виховної роботи у ДЮСШ” (дисципліна “Професійна майстерність тренера”, 8-й сем.), метою якого виступає навчання студентів оцінюванню результатів виховного процесу в ДЮСШ, а також оцінювання їхньої готовності до майбутньої виховної роботи.

Ми передбачаємо, що зміст кожного з описаних модулів буде розкритий у лекціях, практичних заняттях, самостійній роботі, спрямованих на формування готовності майбутніх тренерів до виховної роботи в ДЮСШ.

Другою педагогічною умовою формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ виступатиме впровадження нетрадиційних форм педагогічного спілкування і самостійної роботи студентів, спрямованих на набуття ними афективної та когнітивної основи готовності до виховної роботи в ДЮСШ.

Сутність цієї умови полягає у впровадженні нетрадиційних форм лекцій (інтерактивні лекції, лекції-бесіди із досвідченими тренерами), а також нетрадиційних видів самостійної роботи, що забезпечують інтеріоризацію студентами знань, покладених в основу ознак готовності, що формуються.

Згідно з авторським задумом, формування у майбутніх тренерів-викладачів упевненості у важливості і необхідності виконання своєї виховної місії, гуманного відношення до вихованців, формування інтересу до виховної роботи, має відбуватися під час засвоєння змісту модуля “Виховні функції тренера-викладача” дисципліни “Вступ до спеціальності” (1-й сем.).

Чільними педагогічними формами і методами означеного модулю виступатимуть: лекція-презентація; лекції-бесіди з видатними тренерами; самостійна робота.

При виборі форм педагогічної взаємодії у рамках означеного модулю, ми беремо до уваги психологічні механізми розвитку у студентів інтересу до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності, взагалі, та до виховної роботи, зокрема (Г. Бабушкін) [2, с. 20], а також тезу про те, що наслідування людиною цінностей і норм поведінки професійної спільноти відбувається, перш за все, на основі пролонгованої інтерактивної взаємодії з референтними професійними групами [10].

Вибір самостійної роботи з біографічно-педагогічним матеріалом у якості однієї з провідних форм навчального процесу зумовлений тим, що набуття виховної готовності завжди пов'язане із “усвідомленням орієнтирів самовдосконалення та шляхів його здійснення” [12, с. 33]. Продовжуючи цю думку, логічно припустити, що така самовиховна спрямованість залежить від прояву студентом особистісної активності, яка перевищує потреби конкретного моменту, у самостійній роботі.

У відповідності до наших ідей, формування у студентів уявлень про цільові орієнтири, методи, ситуації, етапи виховної роботи в ДЮСШ, а також знайомство їх із відповідною термінологією, відбуватиметься у ході засвоєння змісту модулів “Цільові орієнтири спортивного виховання” (дисципліна “Психологія” 2-й сем.), а також “Методи, ситуації та етапи спортивного виховання” (дисципліна “Педагогіка” 2-й сем.).

Провідними формами навчальної роботи у цих модулях нами визначено інтерактивні лекції, а також самостійну роботу студентів.

Наше звернення до інтерактивних лекцій, як методу навчання у вищій школі, обумовлено невеликою кількістю лекційних занять у навчальному плані, що вимагає інтенсифікацію теоретичної підготовки студентів. Одним із способів досягнення результату максимально повного оволодіння теоретичним матеріалом за обмежений час і виступає інтерактивна лекція [1; 14].

Авторами відмічається, що інтерактивні лекції більш ефективні, ніж традиційні, адже вони дозволяють активізувати увагу студентів, зробити їх

активними учасниками пізнавального процесу. Відзначимо також, що наявність в інтерактивних лекціях зворотного зв'язку, дає викладачеві можливість вибудувувати індивідуальні траєкторії навчання для кожного зі студентів [1].

За нашим задумом, у рамках модулів “Цільові орієнтири спортивного виховання” та “Методи, ситуації та етапи спортивного виховання” самостійна робота студентів має бути спрямована на створення та розвиток виховного глосарію.

Ця робота передбачатиме створення та поповнення термінологічної бази в контексті виховної роботи в ДЮСШ з наступною презентацією цього глосарію у письмовому вигляді. Передбачається, що створення цього глосарію буде супроводжуватися дистанційним консультуванням з викладачами.

Третьою умовою виступатиме інтеграція набутих знань у логіці майбутньої професійно-педагогічної діяльності за рахунок впровадження на практичних заняттях системи контекстних вправ.

Сутність цієї умови полягає у відтворенні операційних особливостей майбутньої виховної роботи тренера-викладача ДЮСШ з метою освоєння її цільових орієнтирів, методів, цінностей і традицій.

Теоретичною основою, на яку ми спиралися при визначенні цієї умови виступає теорія контекстного навчання, основна ідея якої полягає в організації навчальної діяльності студентів на основі їх залучення в аналог мінливої професійної діяльності [6, с. 33].

Центральним поняттям теорії контекстного навчання виступає термінологічний конструкт “квазіпрофесійна діяльність”, яким позначають навчальну діяльність з відтворення в аудиторних умовах динаміки і особливостей тієї чи іншої професійної діяльності, відносин і дій зайнятих у ній людей [6, с. 34].

Відмінною особливістю такої діяльності є те, що у ній ключова роль відводиться широкому використанню активних методів навчання на аудиторних заняттях [15].

Створення означеної педагогічної умови у нашому дослідженні ми пов'язуємо, перш за все, із модулем “Виховні особливості обраного виду спорту” (дисципліна “Теорія і методика обраного виду спорту”, 7-й сем.). За нашим задумом, чільне місце на практичних заняттях у рамках цього модулю мають займати наступні форми та методи квазіпрофесійної діяльності: аналіз педагогічних ситуацій (Case-study), рольові ігри і імітаційні вправи.

“Case-study” ми плануємо використати для ілюстрації явищ, що безпосередньо стосуються виховної роботи тренера-викладача ДЮСШ. Ми виходимо з того, що конкретизація набутих раніш уявлень та термінологічних навичок у контексті обраного виду спорту буде легше усвідомити на конкретних прикладах ситуацій навчально-тренувальної роботи.

Наступним квазіпрофесійним методом, що знайшов використання у нашому дослідженні, виступає рольова гра.

При визначенні цього методу ми спиралися на емпірично підтверджену тезу про те, що така гра вчить людину бути більш виразною, сприяє кращому розумінню її іншими людьми. Концентрація уваги на іншій людині усуває бар'єр прилюдного виступу; на основі зіставлення самооцінки та оцінок інших відбувається збагачення кожного учасника новими уявленнями про себе як професіонала; формується вміння приймати рішення та організувати його виконання [4].

Спираючись на обґрунтування доцільності рольових ігор у роботах В. Баркасі, К. Змієвської та інших авторів, ми зосередилися на методиці "Розігрування ситуації в ролях" (драматизації), яка є імітацією реальності через "розігрування" в ролях певної проблеми або ситуації. При цьому учасники мають діяти "наче насправді" [4; 7].

Ще одним квазіпрофесійним методом навчання, що було інтегровано у модулі "Виховні особливості обраного виду спорту", виступили імітаційні вправи, спрямовані на відпрацювання жестикуляції, мовлення, постави спортивного педагога, а також формування у нього навичок управління своїм зовнішнім виглядом як засобом педагогічного впливу [11; 13; 15, с. 38].

Серед великої кількості різноманітних імітаційних вправ, у нашому дослідженні зосереджено увагу на: методах, спрямованих на розвиток техніки мовлення, оволодіння інтонаційними його особливостями [12, с. 203]; так званих психотехніках, спрямованих на тренування педагогічного артистизму [3; 15, с. 91].

Інтеграція набутих студентами знань у логіці майбутньої професійно-педагогічної діяльності за рахунок впровадження на практичних заняттях системи контекстних вправ відбуватиметься у нашому дослідженні і у рамках блоку змістових модулів "Підготовка та проведення навчально-тренувальних занять у ДЮСШ".

У контексті формування готовності до виховної роботи, у цьому модулі важливою формою навчальної діяльності студентів виступає реальна виховна робота в умовах ДЮСШ у ході організації й проведення студентами справжніх тренувань у бригаді з досвідченим тренером.

Ми виходимо з того, що для досконалого оволодіння студентом тренерською професією, взагалі, і виховною роботою в ДЮСШ, зокрема, необхідним є досвід участі в навчально-тренувальному процесі обраного виду спорту у ролі спортивного педагога [13].

Ще однією формою навчальної діяльності студентів у рамках визначеного модулю виступає їхня самостійна робота зі спеціальним дидактичним комплексом який представлятиме собою систематизоване описання різноманітних реальних і гіпотетичних педагогічних ситуацій. Результатом цієї роботи буде невеличкій твір, у якому описується хід розв'язання тієї,

чи іншої педагогічної ситуації із обґрунтуванням причин і мотивів поведінки спортивного педагога.

Четвертою умовою підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи виступатиме виконання ними науково-дослідної роботи, спрямованої на оцінювання організованості виховної системи в ДЮСШ.

За нашим задумом, створення цієї умови пов'язуватиметься із засвоєнням студентами змісту модулю “Діагностика ефективності виховної роботи у ДЮСШ”.

Практичні заняття цього модулю мають бути присвячені навчанню майбутніх тренерів засобам оцінювання вихованості юних спортсменів.

Першим напрямом знайомства студентів із засобами діагностики ефективності виховної роботи в ДЮСШ виступатиме навчання їх використанню опитувальника В. Мазіна “Олімпійська культура особистості” [9].

Другим напрямом – виступає знайомство студентів із методикою визначення упорядкованості виховної системи ДЮСШ, що інтегрує:

– методику “Ціннісно-орієнтаційна єдність групи” (ЦОЄ), що дозволяє встановити, наскільки збігаються цінності, устремління, уявлення про шляхи досягнення спільної мети і завдань у спортсменів однієї групи;

– методику визначення індексу групової згуртованості Сішора (ІГЗ), адаптовану для застосування у спортивних командах Для визначення згуртованості спортивного колективу ДЮСШ;

– шкалу “Тренер – спортсмен” Ю. Ханіна і А. Стамбулова для оцінювання взаємин між тренером і спортсменами (спортивним колективом).

Інтегруючою ланкою процесу формування готовності студентів до виховної роботи в ДЮСШ виступає у нашому дослідженні п'ятитижнева виробнича практика (8-й семестр), спрямована на реалізацію набутих знань та вмінь в умовах реальної професійно-педагогічної діяльності.

Окрім проведення суто тренувальних занять, дієвим засобом формування у студентів готовності до виховної роботи в ДЮСШ, нами розглядається виконання на цій практиці науково-дослідної роботи, спрямованої на оцінювання організованості виховної системи ДЮСШ.

Завдання студента-практиканта буде полягати в організованому розповсюдженні стимульного матеріалу визначених методик, а також контролі за роботою із цим матеріалом респондентів (вихованців ДЮСШ). Обов'язковим є упорядкування студентом-практикантом матеріалів у відповідності до навчально-тренувальних груп ДЮСШ. Обов'язковим є також і аналіз ними отриманих результатів.

Матеріали НДРС представлятимуться керівнику практики на звітній конференції. При цьому, результати виконання НДРС впливатимуть на загальну оцінку на диференційному заліку з виробничої практики.

Останньою, **п'ятою**, педагогічною умовою формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи виступає використання взаємодоповнюючих методик контролю, орієнтованих на оцінювання про-

фесійних знань, психологічних і професійних якостей студентів в аспекті їхньої готовності до виховної роботи в ДЮСШ.

За нашим задумом, таке оцінювання відбуватиметься на виробничій практиці у 8-му семестрі.

Доцільність оцінювання професійних знань, психологічних і професійних якостей студентів в аспекті їхньої готовності до виховної роботи в ДЮСШ у нашому дослідженні зумовлена такими міркуваннями:

- у наявних на сьогодні засобах діагностики навчальних досягнень студентів, а також контрольно-кваліфікаційних завданнях та контрольно-кваліфікаційні роботах не приділено уваги визначенню готовності студентів до виховної роботи в ДЮСШ;

- розроблення відповідного інструментарію буде корисним не тільки для викладачів, а й для студентів. Зокрема, результати такого оцінювання дадуть змогу краще усвідомити студенту свої очікування відносно майбутньої виховної роботи; забезпечить йому можливість дізнатися про свої сильні і слабкі сторони як вихователя; визначитися із перспективними шляхами розвитку своїх педагогічних здібностей.

Підґрунтя для розробки системи оцінювання готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ знаходимо у роботах М. Буренко, Д. Перепльотчикова, А. Сватъєва та інших авторів. Зокрема, нашу увагу привернули такі діагностичні засоби описані в них, як особистісні опитувальники, тести знань, а також експертне оцінювання.

Спираючись на результати аналізу наукових праць, у нашому дослідженні розглядається методика оцінювання готовності студентів до виховної роботи, що включає:

- оцінювання сформованості когнітивного компоненту готовності з використанням тестів знань, перевагою яких є мінімум часових витрат на отримання надійних підсумків контролю;

- діагностику сформованості афективного компоненту готовності майбутніх тренерів з використанням тесту-опитувальника, який містить запитання шкального типу, розроблені з урахуванням специфіки виховної роботи тренера-викладача, який є зручним в разі вивчення великих вибірок;

- діагностику поведінкового компоненту готовності майбутніх тренерів-викладачів з використанням експертного оцінювання діяльності студентів у квазіпрофесійних ситуаціях, зміст яких відображає основні аспекти виховної роботи тренера-викладача ДЮСШ.

Висновки. Таким чином, за нашим припущенням, формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ набуде ефективності за таких педагогічних умов:

- удосконалення змісту наявних дисциплін шляхом введення спеціальних змістових модулів, розроблених з урахуванням специфіки виду спорту майбутніх тренерів-викладачів;

– впровадження нетрадиційних форм педагогічного спілкування і самостійної роботи студентів, спрямованих на набуття ними афективної та когнітивної основи готовності до виховної роботи в ДЮСШ;

– інтеграція набутих знань у логіці майбутньої професійно-педагогічної діяльності за рахунок впровадження на практичних заняттях системи контекстних вправ;

– виконання на практиці науково-дослідної роботи, спрямованої на оцінювання організованості виховної системи ДЮСШ;

– використання взаємодоповнюючих методик контролю, орієнтованих на оцінювання професійних знань, психологічних і професійних якостей майбутніх тренерів-викладачів в аспекті їхньої готовності до виховної роботи в ДЮСШ.

Подальші зусилля плануємо спрямувати на розробку моделі педагогічного процесу підготовки майбутнього тренера викладача до виховної роботи в ДЮСШ.

Список використаної літератури

1. Артюхина М. С. Теоретико-методические основы проведения интерактивных лекций [Электронный ресурс] / М. С. Артюхина, О. И. Артюхин. // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodicheskie-osnovy-provedeniya-interaktivnyh-lektsiy>.

2. Бабушкин Г. Д. Психологические механизмы возникновения и формирования профессионального интереса к спортивно-педагогической деятельности / Г. Д. Бабушкин // Теория и практика физ. культуры. – 1996. – № 1. – С. 20–22.

3. Барахтян М. М. Формування у студентів професійних артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. М. Барахтян. – Київ, 1993. – 20 с.

4. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 252 с.

5. 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.

6. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

7. Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Змиевская. – Москва, 2003. – 169 с.

8. Локшин К. В. Формирование управленческой готовности будущего менеджера физической культуры при обучении специальным дисциплинам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кирилл Владимирович Локшин. – Москва, 2008. – 175 с.

9. 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>.

10. Манжелей И. В. Актуализация педагогического потенциала физкультурно-спортивной среды : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ирина Владимировна Манжелей. – Тюмень, 2005. – 441 с.

11. Папуча В. М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Папуча. – Запоріжжя, 2010. – 273 с.
12. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Кармущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
13. Пономарьов В. О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього тренера з атлетичної гімнастики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. О. Пономарьов. – Запоріжжя, 2010. – 261 с.
14. Рюмина Ю. Н. Интерактивная лекция как форма обучения в системе профессиональной подготовки бакалавров [Электронный ресурс] / Ю. Н. Рюмина // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – № 1 (21). – Режим доауста: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/20.pdf>.
15. Фазлеев Н. Ш. Компетентно ориентированный подход к профессиональной подготовке педагога по физической культуре и спорту / Н. Ш. Фазлеев // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 12. – С. 9–12.
16. Якушева С. Д. Учебное пособие дисциплины “Основы педагогического мастерства” / С. Д. Якушева. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 230 с.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2015.

Надтока А. А. Педагогические условия подготовки тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ

Обоснована актуальность разработки педагогических условий формирования готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ. Сформулированы педагогические условия формирования готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ. Определены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: *готовность, воспитательная работа, будущие тренеры-преподаватели ДЮСШ, педагогические условия, формирование.*

Nadtoka A. Pedagogical Conditions of Preparation of the Coach and Teacher for Educational Work at the Youth Sports School

The relevance of the development of the pedagogical conditions of formation of the readiness of the future coach and teacher for the educational work at the Youth Sports School was justified. These conditions are formulated as follows: the improvement of the content of the existing courses by introducing special comprehensive modules developed with due regard to the specifics of the sport of the future coaches and teachers; introduction of nontraditional forms of the pedagogical communication and independent work of students, aimed at the acquisition of affective and cognitive basis of the readiness for educational work at the Youth Sports School; integration of the acquired knowledge in the logic of the future professional pedagogical activity due to introduction of system of contextual exercises at practical training; implementation of practical research work aimed at the assessment of the educational system of the Youth Sports School; the use of complementary methods of control aimed at the assessment of the professional knowledge, psychological and professional qualities of the future coaches and teachers in terms of their readiness for educational work at the Youth Sports School. The directions of further research, which consist in the development of the model of the process of training of the future coach and teacher for the educational work at the Youth Sports School.

Key words: *readiness, educational work, future coaches and teachers of the Youth Sports School, pedagogical conditions, formation.*

УДК 371.135:81

В. І. ОДАРЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

А. Ю. КОРОБОВА

Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківська обласна рада

САМОКОНТРОЛЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Виконано аналіз поняття “самоконтроль” у психолого-педагогічних дослідженнях. Схарактеризована актуальність формування у студентів здатності до самоконтролю. Розкрито сприятливі умови для формування самоконтролю.

***Ключові слова:** самоконтроль, форми самоконтролю, уміння самоконтролю, професійний розвиток студента, майбутні вчителі.*

З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського суспільства. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування має стати основою відтворення інтелектуального потенціалу народу, виходу вітчизняної науки на світовий рівень.

Чинна в Україні система освіти перебуває в кризовому стані, що виявляється у невідповідності знань запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам, у спотворенні цілей і функцій освіти. Тому завданнями реформування освіти є формування освіченої, творчої особистості; виведення професійної освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Тому сьогодні особливого значення набуває створення умов для розвитку особистості студентів, потреба здібностей їх до самореалізації.

Одним із напрямів удосконалення професійної підготовки в умовах вищого закладу освіти є організація зусиль студентів та їхнього керівництва у справі формування своєї особистості, тобто підготовка їх до професійного самоуправління, одними із функцій якого і є самоконтроль і самооцінка.

Зрозуміло, що процеси самоконтролю та самооцінки не можна відокремити від процесу контролю, по суті – це сторони єдиного процесу розвитку особистості. Перетворення студента у дійсного суб’єкта навчальної діяльності пов’язано з оволодінням ним дій контролю й оцінювання, з умінням здійснювати їх стосовно себе, самостійно, без допомоги і впливу викладача.

Зазначимо, що у наш час стало вже загальною думкою, що школа є пасивним відбиттям рис сучасного суспільства й навіть служить для відтворення основних його характеристик. І це відповідає дійсності. Фактично єдиним видом діяльності, представленим у сучасній школі, як в учнів,

так і вчителів, є виконавська діяльність. З іншого боку, на зміну цьому погляду приходять твердження, що школа є місцем проектування майбутнього суспільства.

Мета статті – обґрунтувати систему формування й розвитку самоконтролю як компонента пізнавальної діяльності студента, орієнтовану на реалізацію навчання в загальноосвітній школі.

Методологічною базою оновлення процесів навчання та виховання стала парадигма розвивальної варіативної освіти, що сприяє переходу суспільства від культури корисності до культури гідності [1, с. 9].

Лише при самому активному, творчому, моральному включенні людини в процес творення матеріальні утвори людського розуму можуть бути використані в благо, а не в зло. Саме тому в споконвічній боротьбі творчих і руйнівних сил, результат якої і визначає майбутнє, вирішальне значення здобувають духовні, моральні фактори [4, с. 17].

Отже, перед сучасною школою постає завдання озброїти учнів не тільки необхідними знаннями, але й способами оволодіння ними. Формування вмінь навчальної діяльності, зокрема вміння контролювати свої дії, є одним з пріоритетних завдань, від розв'язання якого залежить удосконалення всього педагогічного процесу.

Ефективність педагогічної науки й практики визначається якістю сформованості особистості вчителя в ході навчання у ВНЗ. Підготовка теоретично активного творчого вчителя – це той початок, який буде визначати успіх застосування нових систем знань і освоєння практичної діяльності вчителя. Розкриваючи пріоритетні напрями в підготовці майбутніх учителів початкових класів, необхідно виділити в них процес формування різних педагогічних умінь. Тільки вони визначають якість підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності.

На сьогодні проблема професійної підготовки студентів розглядається в різних аспектах. Розроблена теорія психофізіологічних особливостей праці вчителя, виявлені її наукові основи, сформульовані основні положення педагогічних здібностей, визначена структура педагогічної діяльності.

Значний внесок у розкриття принципів формування особистості майбутнього вчителя зроблено педагогами Ю. П. Азаровим, Ю. К. Бабанським, Ф. Н. Гоноболіним, К. М. Левітаном та іншими. Проблема формування в майбутніх учителів педагогічних умінь розглядалися у дослідженнях В. А. Крутецького, Н. І. Кузьміної, І. Т. Огороднікової. На важливість оволодіння педагогічними вміннями вказували Н. К. Крупська, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, В. А. Сластьонін, Т. С. Шацький та інші. Серед педагогічних умінь, на думку науковців, вміння самоконтролю вважається найбільш важливим, тому що одержання інформації щодо засвоєння знань, формування вмінь можливо при здійсненні контролю на всіх етапах оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

У ході опрацювання педагогічної літератури було виявлено, що інформація, отримана в результаті цілеспрямованих спостережень, як підсу-

мок продуманої системи контролю, у якої мета, завдання та зміст контролю стоять на першому місці, а форми (або його види), – на другому, відсутність необхідної інформації паралізує процес управління” [4,5].

Оскільки діяльність учителя є творчою, вона пов’язана, насамперед, з мисленням і припускає виконання нестандартних, нестереотипних функціональних операцій. Тому для того, щоб випускник вищого педагогічного закладу працював креативно, необхідно в процесі його підготовки формувати в ході діяльності не тільки стандартні сприймання, але й закладати основи для розвитку нестереотипних сприймань. Їх можна досягти лише шляхом використання різних засобів і методів самоконтролю, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів.

Сучасний випускник вищого педагогічного закладу потрапляє в умови обов’язковості реалізації розвивального навчання, яке неможливо здійснити без знань компонентів навчальної діяльності. Одним з них є самоконтроль під час процесу засвоєння знань, умінь і навичок.

Слід зазначити, що питання про те, у якій послідовності розкривати компоненти навчальної діяльності для самостійного виконання, що сприяє активізації пізнавальної діяльності, досі не вирішено. Але є думка Д. Б. Ельконіна про те, що “більш раціонально починати з формування самостійного контролю. Учні насамперед повинні контролювати один одного й самих себе”. Надаючи велике значення дії контролю в навчальній діяльності, він припускав, що “саме він характеризує всю навчальну діяльність як керуючий самими учнями довільний процес” [5, с.186]. Виходить, уміння контролювати свою діяльність є найбільш істотною частиною для практичної діяльності майбутнього вчителя.

На думку Г. П. Щедровицького, “причина систематичних помилок” полягає в тому, що учні бачать “об’єкти, з якими вони зустрічаються в процесі своєї діяльності не так, як їм потрібно бачити, щоб правильно діяти. Очевидно, в ході навчання вони не зуміли виділити й засвоїти ту ідеальну дійсність, яка в кожному із цих випадків забезпечує безпомилкову діяльність” [5, с. 9].

Усвідомлення кожним студентом цілей вивчення навчального матеріалу, форм і методів своєї навчальної та практичної діяльності, умінь проводити самоконтроль сприяє, на наш погляд, зростанню самостійності й відповідальності за результати своєї праці.

Формування й розвиток самостійності, активності в навчально-пізнавальній діяльності з постійною діагностикою загального розвитку дитини вимагають підготовки вчителя, здатного на сучасному етапі аналізувати й оцінювати результати власної діяльності учнів. А це неможливо без використання самоконтролю як компонента пізнавальної діяльності.

Спираючись на вищезазначене, розкриємо проблему формування самоконтролю у студентів педагогічних закладів.

Самоконтроль виступає умовою адекватного психічного віддзеркалення людиною власного внутрішнього світу й об’єктивної реальності на

основі когнітивних процесів, розвитку внутрішнього плану дій і рефлексії. Рівень сформованості навичок самоконтролю значною мірою визначає усвідомленість засвоєння навчального матеріалу і розвиток здатності до саморегуляції. Численність механізмів самоконтролю підпорядкована ієрархічному принципу організації, відповідно до якого вони представлені на різних рівнях функціонування психіки – від реалізації окремих пізнавальних процесів до вибору мотивів поведінки.

Виділяють два види самоконтролю:

- афективний, при якому студент зосереджений на власних емоційних процесах і намірах;
- когнітивний, що базується на аналізі власних уявлень, думок і дій [4].

Оскільки в ході навчання самоконтроль розглядається як внутрішній механізм мовленнєвої діяльності, предметом вивчення і розвитку виступає когнітивний самоконтроль.

Головне призначення самоконтролю як інтегративного навчально-діяльнісного вміння полягає у визначенні мети діяльності, порівнянні власної навчальної діяльності зі зразком, своєчасному попередженні або виявленні помилок та їх корекції. Аналіз численних визначень самоконтролю показує наявність незмінної ознаки, а саме: зіставленні своєї мовленнєвої дії з еталоном або зразком. Поняття еталону також трактується вченими досить широко. Це може бути заданий результат дії або послідовність операцій і зміст основної дії. У науковій літературі спостерігається неоднозначність розуміння самої сутності самоконтролю, який визначається як:

- загальна характеристика особистості;
- форма реалізації і розвитку самосвідомості, ознака критичності мислення, самодисципліни;
- компонент навчальної діяльності, який призначений для аналізу і регулювання її реалізації та результатів;
- уміння або навичка контролювати свою діяльність і виправляти помилки;
- метод саморегуляції поведінки, активізації навчання [4].

Усі визначення характеризують різні аспекти складного явища самоконтролю, який безпосередньо пов'язаний з різними когнітивними процесами і здібностями. Так, самоконтроль спирається на мислення та сприяє його розвитку. Успішність розвитку самоконтролю також залежить від таких психічних процесів, як пам'ять і увага. Саме в пам'яті мають зберігатися еталони, на зіставленні з якими власних мовленнєвих дій і базується самоконтроль студента. Формування вміння самоконтролю у студентів має суттєву особистісну значимість, оскільки сприяє усвідомленню процесуального характеру навчальної діяльності, що, в свою чергу, сприяє активізації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Навчальному процесу самоконтролю притаманні функції: діагностувальна або контрольна-оціночна; коригувальна або регулювальна; розвивальна; виховна; функція організації та управління навчальною діяльністю.

Контрольно-оціночна і регулювальна функції відносяться не тільки до процесу і результату навчальної діяльності, а й до її планування. Відповідно, в ході самоконтролю оцінюється доцільність і ефективність: а) процесу виконання роботи; б) складеного плану дій; в) вже здійсненого регулювання [6, с. 124].

В аспекті етапів формування вміння самоконтролю розрізняють дві його форми: зовнішню, або усвідомлену, довільну; внутрішню, або автоматичну, мимовільну.

Саме автоматичний самоконтроль є кінцевою метою формування цього вміння. Така форма стає особистісною характеристикою студента і завдяки здатності навичок і вмінь до переносу реалізується постійно в навчанні в усіх видах мовленнєвої діяльності. Сформованість внутрішньої автоматичної мимовільної форми самоконтролю дає можливість реалізувати його на етапі прогнозування мовленнєвої діяльності, що призводить до зсуву акцентів у визначенні функцій, які можуть бути представлені в такому вигляді: прогнозуюча або плануюча функція, яка полягає в формуванні у студентів уміння передбачати реальний результат своєї самостійної діяльності відповідно до визначеної мети і зон труднощів, а також уміння планувати свою діяльність з урахуванням таких зон труднощів; оціночна функція, яка пов'язана з формуванням у студентів вміння здійснювати самооцінку своєї діяльності; коригувальна функція для формування вміння вносити зміни в свою діяльність на основі самооцінки; виховна або розвивальна функція, спрямована на розвиток у студентів когнітивних процесів і здібностей (мислення, пам'яті, уваги, вміння виокремлювати головне в навчальному матеріалі тощо), самостійності і активності в здійсненні самоконтролю і саморозвитку.

Сформований самоконтроль як особистісна характеристика людини дозволяє на практиці реалізовувати одну з головних тенденцій сучасної педагогіки – освіти і самоосвіти протягом усього життя.

Таким чином, нами було висвітлено особливості формування самоконтролю як складника навчальної діяльності майбутніх педагогів у процесі навчання у ВНЗ. Під час подальших наукових розвідок нами планується дослідження механізмів взаємоконтролю під час навчальної діяльності майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Баранник В. Самооцінка та її місце в структурі самосвідомості / В. Баранник // Соціальна психологія, 2006. – № 3 17). – С. 95–101.
3. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 4. – С. 99–101.

4. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – Київ : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Дуранов И. М. Педагогика воспитания и развития личности учащихся / И. М. Дуранов, М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер, – Магнитогорск, 1996. – 315 с.
6. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – Москва : Прогресс, 1976. – 495 с.

Стаття надійшла до редакції 19.08.2015.

Одарченко В. И., Коробова А. Ю. Самоконтроль как компонент познавательной деятельности будущих педагогов

Выполнен анализ понятия “самоконтроль” в психолого-педагогических исследованиях. Охарактеризована актуальность формирования у студентов способности к самоконтролю. Раскрыты благоприятные условия для формирования самоконтроля.

Ключевые слова: самоконтроль, формы самоконтроля, умение самоконтроля, профессиональное развитие студента, будущие учителя.

Odarchenko V., Korobova A. Self-control as a Future Teachers' Component of Learning

With the transformation of Ukraine into an independent state, education became a private matter of the Ukrainian society. The development of the education system, a radical reform should be the basis of reproduction of the intellectual potential of people, domestic science to the world level.

Active in Ukraine, the education system is in crisis, which is manifested in the discrepancy between the knowledge individual needs, community needs and international standards, the distortion of the purposes and functions of education. Therefore, the task of reforming education is to develop educated and creative personality; the removal of education in Ukraine to the level of developed countries of the world through radical reform of its conceptual, structural and organizational principles. One of the important provisions of the Bologna process is the orientation of higher education institutions on the final result: the knowledge and skills of graduates should be applied and practically used for the benefit of the whole of Europe. So, today the special importance is the creation of conditions for development of personality of students, the need for abilities to self-realization.

One of directions of perfection of professional training in higher educational institution is the organization of efforts of students and their leadership in the formation of their identity, i. e. to prepare them for professional government, one of whose functions is self-control and self-esteem.

Therefore, the scientific article analyzes the concept of “self-control” in psychological-pedagogical studies. Urgency to develop students ability to self-control and favorable conditions for its formation.

Key words: self-control, self-control forms, self-control skills, professional development of students, future teachers.

УДК 378:126

В. М. ОЛШЕВИЧ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто різні класифікації інтерактивних методів навчання. Враховуючи практичний досвід, було уточнено класифікацію інтерактивних методів стосовно викладання іноземної мови. Визначено, що методики викладання іноземних мов надають перевагу комунікативній взаємодії. Виділено переваги та недоліки інтерактивних методів при викладанні іноземної мови, доведено доцільність вибору тих чи інших методів навчання.

Ключові слова: метод, інтерактивний, навчання, класифікація, комунікація.

Модернізація навчальної системи є запорукою становлення компетентного, мобільного фахівця, професійні якості якого відповідатимуть європейській системі освіти. Кардинальні зміни у суспільстві вимагають від викладачів підготовки такого фахівця, який володів би цілим комплексом професійних та особистісних якостей. Викладач повинен створювати такі умови на занятті, які сприятимуть самореалізації тих, хто навчається, орієнтувати навчальний процес на забезпечення самовизначення в сучасному мобільному суспільстві. Отже, навчальний процес має орієнтуватися на розвиток індивідуальності кожного студента. Доцільно використовувати такі методи навчання, які відображатимуть процес взаємодії: групова, парна робота, взаємодія викладача і студента. Інтерактивна методика – це навчальний процес, орієнтований на продуктивний обмін інформацією, під час якого відбувається засвоєння нового матеріалу.

Особливої уваги в процесі викладання іноземної мови викладачі надають методам навчання. Найбільш ефективними сьогодні є методики інтерактивної взаємодії. Вивченням інтерактивної методики займалися багато вчених (Т. Н. Добриніна, Е. Я. Голант, О. А. Голубкова, В. В. Гузев та інші). Розподіл на групи, або класифікацію інтерактивних методів вивчали Е. Я. Голант, Г. С. Харханова, В. В. Ніколін, Г. С. Кулініч, О. А. Голубкова, А. Ю. Прилепо, Т. С. Паніна, Л. Н. Вавилова. У низці сучасних досліджень глибоко розроблено теоретичні засади інтерактивну, однак фактично відсутні розробки викладачів-практиків, які або ще проходять апробацію, або взагалі невідомі широкому загалу. Сьогодні поки що не існує універсальної класифікації інтерактивних методів навчання; спостерігаються деякі недоліки інтерактивних методів у процесі викладання іноземної мови.

Мета статті. Узагальнити існуючі класифікації інтерактивних методів; уточнити класифікацію інтерактивних методів у контексті викладання іноземної мови.

Підвищення ефективності навчання іноземної мови відбувається за допомогою нетрадиційного підходу до викладання, тобто добору та використання доцільних методів взаємодії викладача зі студентом на заняттях, чого вимагає сучасна система освіти. У навчальній діяльності як викладач, так і студент мають бути активними для високого рівня володіння іноземною мовою, а навчання має бути інтерактивним: будуватися на успішному вирішенні спільних завдань, впливаючи на дії кожного і доповнюючи один одного. Слово “інтерактивне” складається з двох слів “інтер” та “активне”. Обидва слова походять з латинського: “inter-” – це “взаємно”, “вкупі”, “спільно”, “між”; “activus” – це “рухливе”, “діяльне”, “жваве”, “енергійне”. Отже, інтерактивне навчання – це навчання, яке дає можливість студентам спільно, обопільно, вкупі жваво, енергійно й рухливо займатися під час навчального процесу. Інтерактивна методика базується переважно на ігрових формах навчання, що допомагає підвищувати мотиваційний аспект при вивченні іноземної мови. Також викладач іноземної мови використовує інтерактивну методику при розподілі студентів на групи для співпраці та впровадження кооперативного навчання. Співробітництво або кооперація – це спільна діяльність, спрямована на досягнення загальної мети, де у межах спільної діяльності індивідуальні особистості прагнуть отримати успішний результат. Залучення усіх студентів до активної та плідної праці є головним завданням інтерактивної методики при викладанні іноземної мови.

Класифікація інтерактивних методів є однією з найактуальніших проблем сучасної освіти, яка привертає увагу багатьох вчених. О. А. Голубкова, А. Ю. Прилепо на підґрунті комунікативної функції розділяють інтерактивні методи на 3 групи: дискусійні (діалог, групова дискусія, припрацювання та аналіз життєвих ситуацій); ігрові (дидактичні ігри, творчі ігри, ділові, рольові ігри, контрігри, тощо); психологічні (сенситивний і комунікаційний тренінг, емпатія) [1]. О. І. Пометун та Л. В. Пироженко виокремлюють наступні інтерактивні технології навчання: кооперативне (робота в парах, мікрогрупах); колективно-групове (“Мікрофон”, “Мозковий штурм”, “Навчаючись – вчуся”, “Аналіз ситуації”, “Древо рішень” тощо); ситуативне модулювання (навчальні ігри); опрацювання дискусійних питань (різні види дискусій “Метод ПРЕС”, “Займи позицію”, “Зміни позицію”, “Неперервна шкала думок”) [5]. М. І. Скрипнік класифікує інтерактивні методи, спираючись на діалогічну взаємодію у навчальній діяльності: інформаційні (обмін учасниками матеріальних або духовних цінностей), які в свою чергу він поділяє на слухові, зорові та кінестетичні; пізнавальні (спосіб отримання нових знань, умінь і навичок); мотиваційні (створення таких умов, щоб кожний учасник зрозумів власну позицію у взаємодії); регулятивні (визначення певних правил для здійснення взаємодії) [4]. С. С. Кашлев характеризує інтерактивні методи таким чином: створення сприятливої атмосфери; організація комунікації та обміну діяльностями; організація мислєдїяльності; ор-

ганізації смислотворчості; організація рефлексії; інтеграційні методи, тобто інтерактивні ігри [2].

Володіти іноземною мовою на рівні носіїв мови, бути нерозривною ланкою у процесі спілкування з іноземцями – це головне завдання сучасного викладача іноземної мови, якого можна досягти завдяки інтерактивним методам. Виходячи з власного практичного досвіду, було уточнено класифікацію інтерактивних методів відповідно до викладання іноземної мови, при цьому перевага надавалася комунікативній функції, тобто формуванню вмінь і навичок підтримувати діалог, бути активним у діалогічному мовленні. Нами виокремлено такі методи:

– діалогічний (різні види ігрових ситуацій, з якими фахівець може зіткнутися у реальному житті в іншомовній країні, які в свою чергу можна розділити за специфікою використання лексичних одиниць у мові на: економічні “Магазин”, “Банк”; політичні “Вибори президента”, “Відкритий мікрофон у парламенті”; юридичні “Судовий процес”, “Розподіл майна”). Створення таких ситуацій знайомить зі специфічним лексичним матеріалом певної галузі, допомагає сформувати впевненість, розвиває навички переконання;

– екскурсійний (який також можна поділити на дві підгрупи: культурно-масове відвідання публічних місць побутового характеру “Ресторан”, “Кафе”, “Бібліотека”; а також створення умов для “реального” подорожування в іншомовний світ “Лондон”, “Нью-Йорк”). За допомогою цього методу відбувається вивчення культурного клімату держави, мова якої вивчається, як з побутової точки зору, враховуючи сленг та “сталі” вислови, які часто зустрічаються у розмовній мові, так і пізнання нового культурного світу іншої держави. Відомо, що вивчення іноземної мови відбувається через пізнання її культури, а здійснити цей навчальний процес за короткий термін допоможе перебування в іноземному середовищі;

– пошуковий (створення проблемної ситуації, яка вимагатиме активних дій пошукового характеру для вирішення певного завдання). На нашу думку цей метод є найважливішим для викладання іноземної мови і викладачам слід звернути на нього особливу увагу. Оскільки саме цей метод дає змогу подолати проблеми врахування ментальних особливостей іншомовної культури. Студент повинен вміти долати будь-які перешкоди за допомогою пошуку відповідних дій до певної ситуації, володіти навичками самореалізації в іншомовному середовищі, стати нерозривним ланцюгом тієї культури.

– акторсько-творчий (створення гуртка, або театру для розвитку творчих здібностей та навичок емоційного характеру). Використання цього методу допомагає формувати майстерність викладу матеріалу на відповідному емоційному рівні, підтримувати діалогічне мовлення та розвиває пам'ять);

– консультаційно-пізнавальний (на нашу думку цей метод є специфічним, бо відбувається за допомогою ІКТ, використовуючи Інтернет

ресурси (skype, online-chat), але є корисним у процесі викладання іноземної мови). За допомогою цього методу відбувається живе спілкування з носіями мови, де студенти можуть отримати консультацію з того, чи іншого питання, за допомогою чого відбувається пізнання нової інформації.

Отже, наша класифікація інтерактивних методів при викладанні іноземної мови спрямована на комунікативну функцію, при цьому: розвиває творчий підхід і емоційну забарвленість у спілкуванні, руйнує бар'єр нерішучості і сором'язливості при формуванні навичок підтримання діалогічного мовлення та переконання суб'єкта у раціональності власної думки, знайомить з культурою та побутом іншої держави, залучає до пошукової діяльності при подоланні морально-психологічному навантаженню, перебуваючи в іншомовному середовищі.

Але інтерактивна методика викладання іноземної мови має не тільки переваги, а й недоліки. На практиці викладачам інколи буває важко визначити чітку межу між методами навчання: вони можуть доповнювати один одного і перетинатися, складаючи при цьому, навіть, єдину систему прийомів, за допомогою яких досягається спільна мета. Доцільність добору методів для викладання іноземної мови допомагає забезпечувати логічну послідовність на заняттях і не призводить до плутанини. Як доводить практика, добираючи корисні інтерактивні методи для викладання іноземної мови викладач повинен враховувати наступне:

- рівень володіння іноземною мовою студентами;
- мета, на яку спрямована навчальна діяльність;
- зміст навчального матеріалу;
- відведений час на викладання змісту матеріалу;
- творчі здібності студентів;
- психологічний клімат студентського колективу;
- забезпечення допоміжними засобами (використання дидактичного матеріалу, ТЗН, мультимедія).

Завдяки правильному застосуванню інтерактивних методів при викладанні іноземної мови зростає зацікавленість студентів до процесу навчання, що приводить до отримання успішного результату засвоєння матеріалу. Отже, використання інтерактивної методики за допомогою інтересу до викладу навчального матеріалу підвищує "ККД" процесу засвоєння інформації. За даними американських учених, під час лекції студент засвоює лише 5% матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео- та аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли студент навчає інших, виступаючи в ролі викладача, чи відразу застосовує знання – 90% [3; 6]. Можна зробити висновок, що при пасивному навчанні рівень засвоєння матеріалу набагато нижчий, ніж навчання з використанням інтерактивних методів.

Висновки. Таким чином, викладанню іноземної мови приділяється особлива увага в освітній системі, а викладачі намагаються підвищити ко-

мунікативну компетентність студентів за допомогою новітніх методів навчання. Тому особливий інтерес у викладанні іноземної мови представляють інтерактивні методи, які спрямовані на комунікативну діяльність, наближену до реального процесу спілкування.

Проаналізувавши класифікації інтерактивних методів і технологій навчання, ми спостерігаємо за деякими розбіжностями вчених у розподілі цих методів на групи, але всі вони акцентують свою увагу на взаєморозумінні, взаємодії та взаємному вирішенні проблем, які є важливими для кожного учасника навчального процесу. Основним принципом цієї методики є співпраця, де всі студенти беруть активну участь, а успішне виконання залежить від кожного.

Оскільки викладання іноземної мови в сучасній освітній системі спрямоване на формування комунікативних функцій, нами було структуровано класифікацію інтерактивних методів відповідно до вивчення іноземної мови, які мотивуватимуть студентів до ґрунтовного вивчення матеріалу, а таке навчання, в свою чергу, підвищить рівень володіння іноземною мовою.

Викладання іноземної мови завжди залишатиметься у полі інтересів сучасних дослідників, бо модернізація нашого світу, вимоги до фахівців з боку іноземної спільноти та рівень працездатності на ринку праці постійно зростає завдяки рушійним змінам цивілізації, соціальній мобільності.

Список використаної літератури

1. Голубкова О. А. Использование активных методов обучения в учебном процессе : учеб.-метод. пособ. / О. А. Голубкова. – Санкт-Петербург, 1998. – 42 с.
2. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособ. / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистем, 2011. – 224 с.
3. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – Київ, 2000. – 368 с.
4. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [упор. Л. Галіцина]. – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 30–43.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – Київ : А. С.К., 2004. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2015.

Олишевич В. Н. Интерактивные методы обучения: преимущества и недостатки при преподавании иностранного языка

В статье рассмотрены различные классификации интерактивных методов обучения. Учитывая практический опыт, было уточнено классификацию интерактивных методов в отношении преподавания иностранного языка. Определено, что методики преподавания иностранных языков предпочитают коммуникативное взаимодействие. Выделены преимущества и недостатки интерактивных методов при преподавании иностранного языка, доказана целесообразность выбора тех или иных методов обучения.

Ключевые слова: метод, интерактивный, обучение, классификация, коммуникация.

Oleshevich V. Interactive Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of the Teaching of a Foreign Language

The article deals with the feasibility of using of innovative approaches to the teaching of foreign languages. The interactive teaching methods have been given special attention to. Based on the analysis of the scientific and methodological literature it has been determined that there are several classifications of the interactive teaching methods, including: classification based on functional and technological approaches, based on dialogic interaction, in the light of the essential characteristics.

Based on the analysis of the practical experience of university lecturers, several interactive methods of learning of foreign language have been singled out dialogic, excursion, searching, actor and creative, consulting and educational, which have intrinsic characteristics. Thus dialogic method involves in communicative interaction in different situations of educational, professional and domestic character; excursion – promotes deep study, distinction and memorization of the cultural heritage; searching – teaches to solve problematic situations; actor and creative – develops recitation skills, emotional culture; consulting and educational – teaches to acquire knowledge through consulting with native speakers.

The publication also reveals the causes of failures in the learning of foreign vocabulary, deficiencies of the interactive methods are marked out in some stages of education.

Key words: *method, interactive, classification, communication, teaching.*

УДК 378.14

Ю. В. ОРЕЛ-ХАЛІК

кандидат педагогічних наук

Запорізький державний медичний університет

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ ФАХІВЦЯ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

В статті висвітлено проблему розвитку культури професійного діалогу фахівця медичної галузі. Розглянуто сучасний погляд на культуру професійного спілкування фахівця медичної галузі. Проаналізовано концептуальні положення та підходи щодо формування культури діалогу.

Ключові слова: культура професійного спілкування, культура діалогу, комунікативна культура, фахова підготовка.

В сучасних умовах фахівець медичної галузі повинен не лише володіти значним обсягом спеціальних фахових знань, але й мати додаткові навички, зокрема, уміння спілкуватися з пацієнтами, що потребує високого рівня комунікативної культури, від якої невід'ємно залежить оцінка його як спеціаліста.

Проблема культури професійного спілкування знаходиться на перетині таких наук, як соціальна психологія, соціологія, педагогіка та риторика, прикладна культурологія, соціальна антропологія. Разом з тим вона виявилася найменш розробленою в порівнянні з цілим рядом інших проблем. Для вирішення цієї проблеми необхідно розглянути такі поняття, як “професійна культура”, “культура професійного спілкування” та “культура професійного спілкування фахівця в тій чи іншій сфері”, у нашому випадку, фахівця медичної галузі. Оскільки основоположні категорії такі як “професія”, “культура”, “спілкування” широко вивчалися раніше, ми розглянемо поняття “професійна культура” та “культура професійного спілкування”.

Мета статті: Проаналізувати концептуальні положення та підходи щодо формування культури професійного діалогу у вищі.

Для того, щоб зрозуміти поняття “професійна культура” необхідно здійснити логічний синтез значущої категорії “культура” та уявлення про професію, як свідомо здійснюваної, конкретної предметно трудової діяльності. В основі аналізу професійної культури лежить усвідомлення культури як потужного соціодуховного фактора розвитку суспільства і людини, осмислення її впливу на всі види людської діяльності. Співвідношення професійної культури з культурою взагалі є вирішальним фактором в особистісному вимірі культури в професійному плані. Чим більш розвинутою буде професійна культура в тій чи іншій сфері, тим вищою буде ефективність функціонування цієї сфери.

Як відомо, в діяльності людини розкривається не тільки досягнутий рівень сформованості умінь і навичок, але і ступінь розвитку творчих здібностей, готовність реалізувати повніше професійну культуру. Тому у про-

фесійній культурі того чи іншого фахівця знаходить свій відбиток не лише зв'язок і взаємодія особи з суспільством та професією, а й вся його індивідуальна культура.

Таким чином, ми вважаємо, що професійна культура – це певна сукупність світоглядних і спеціальних знань, якостей, умінь, навичок, почуттів, ціннісних орієнтацій особистості, які знаходять свій прояв у її предметно-трудової діяльності і забезпечують її більш високу ефективність.

Отже, професійна культура фахівця медичної галузі – це певна сукупність світоглядних і спеціальних (медичних) знань, якостей, умінь і навичок, почуттів, ціннісних орієнтацій і сприйнятих норм, які, проявляючись у різноманітних видах діяльності, дозволяють ефективно виконувати поставлені в цій області завдання. Іншими словами, загальна і професійна культура фахівця взаємодоповнюють одна одну і підвищують його професіоналізм.

Нарешті, розглядаючи поняття “культура професійного спілкування фахівця медичної галузі” ми прийшли до висновку, що вона являє собою безпосередню реалізацію як загальної, так і професійної культури фахівця в процесі взаємодії з іншими індивідами або групами з метою оптимального виконання функціональних обов'язків (лікування, оздоровлення та профілактики) і якісного здійснення необхідних ділових і особистісних контактів.

Розглянемо культуру професійного спілкування фахівця медичної галузі як явище, пов'язане з культурою діалогічного спілкування.

Основною особливістю діяльності спеціаліста медичної галузі є взаємодія з людьми. Вміння спілкуватися, контактувати з пацієнтами та їх рідними, добиватися взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій є найважливішою умовою високої ефективності діяльності працівників типу “людина – людина”. Саме тому культуру професійного спілкування фахівця медичної галузі ми будемо вивчати в площині культури професійного діалогу. Слабка сформованість культури професійного діалогу виступає головною перешкодою до фахового зростання.

Культура професійного діалогу – це рівень оволодіння уміннями і навичками діалогічної взаємодії у мотиваційній, пізнавальній, почуттєвій і комунікативній сферах [1, с. 107].

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що культура професійного діалогу складається з таких компонентів, як: культура суспільства, культура соціальної групи, культура професійної сфери та культура особистості.

Усвідомлюючи актуальність означеної проблеми, дослідники (С. Амеліна, Л. Барановська, Г. Берегова, О. Гоголь, Л. Головата, Н. Костриця, Л. Лучкіна, В. Момот, Т. Окуневич, Е. Полатай, Л. Романова, Т. Рукас, Н. Тоцька, О. Штепа, С. Шумовецька та ін.) пропонують різноманітні педагогічні технології формування культури ділового, професійного мовлення студентів у вищих навчальних закладах України.

Формування культури діалогу повинно будуватись на базі наступних концептуальних положень і підходів:

- гуманізація професійної освіти;
- особистісна орієнтація форм та засобів навчання і виховання;
- діяльнісний підхід до підготовки фахівців;
- аксіологічний підхід до змісту освітнього процесу;
- комунікативний підхід до навчання;
- сприяння реалізації акмеїстичних прагнень людини;
- творча адаптація процесу формування культури діалогу до конкретних умов і ситуацій [1, с. 169].

Наслідком впровадження всіх вище названих положень і підходів у навчально-виховний процес стане виникнення нових умов для інтелектуального розвитку та саморозвитку особистості, яка прагне стати компетентним і успішним фахівцем. Формування культури діалогу – цілісний, нерозривний процес, який потребує загальних перетворень в системі вищої освіти, а саме, перехід від авторитарного до гуманістичного підходу до навчання майбутніх фахівців.

Всі визначені положення та підходи взаємопов'язані між собою, тому спробуємо стисло розглянути кожен з них.

Гуманізація професійної освіти

Під гуманізацією вищої освіти слід розуміти багаторівневий соціокультурний процес, який наповнює освіту сучасним гуманістичним змістом, формує основи гуманістичного світогляду, що виражається в конкретних, близьких людям духовно-моральних зразках, які закріплюються в громадських нормах і цінностях і таким чином переводять ідеї гуманізму в суспільну практику [4, с. 12].

Гуманізація вищої медичної освіти передбачає орієнтацію майбутніх лікарів на загальнолюдські гуманістичні цінності і проблеми конкретної людини в системі медичної допомоги. Незважаючи на виняткову важливість того, що вивчають студенти в медичних вузах, зміст освіти – це лише частина багатофункціональної та складної за структурою системи професійної медичної освіти, що впливає на якість підготовки фахівців і надалі на ефективність їх професійної діяльності.

Виходячи з такого уявлення про гуманізацію вищої професійної медичної освіти слід розуміти, що інноваційний напрямок у функціонуванні та розвитку медичних вузів повинен бути спрямований на підготовку нового покоління лікарів, здатних враховувати в процесі медичного обслуговування населення не тільки медико-біологічні, але також і соціальні та духовні детермінанти здоров'я людини; лікарів здатних включати позитивне і послаблювати негативний вплив біологічних, соціальних і духовних чинників з метою успішного розвитку і відтворення людини і людської культури.

Для того щоб випускники медичних вузів в найкоротші терміни успішно адаптувалися у своєму професійному середовищі, медична освіта має бути максимально наближена до існуючої в державі системі охорони здоров'я, процесам її реформування та тенденціям розвитку.

Підтримуючи думку А. Сущенко про те, що "... утвердження гуманізму для людини і в людині здійснюється тільки через культуру" [3, с.5], ми вважаємо формування культури професійного діалогу одним із чинників загального процесу гуманізації вищої медичної освіти.

Особистісна орієнтація форм та засобів навчання і виховання

У ході процесу гуманізації освіти особливого значення набуває особистісно орієнтоване навчання і виховання. На відміну від традиційного навчання при особистісно зорієнтованому на передній план виходить індивідуальність кожного студента, його унікальність і неповторність, його власний досвід, мотивація і готовність до оволодіння новими знаннями і компетенціями.

У зв'язку з цим посилюється необхідність використання в навчальному процесі освітніх закладів новітніх технологій навчання, які, як стверджує І. Бех, ґрунтуються не на механізмі зовнішнього підкріплення, а на рефлексивно-вольових механізмах співпереживання й емоційно-творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей. Такі технології кваліфікуються автором як "виховні технології особистісної орієнтації" [2, с. 123]. Проблема особистісно орієнтованого навчання нині є однією з головних у педагогічних теоріях. Важливим аспектом сучасної побудови вищої медичної освіти має бути врахування психолого-педагогічних умов, які сприятимуть особистісному становленню майбутнього лікаря, адже особисте становлення – це не засвоєння знань, способів діяльності, а формування стійкої системи ціннісних орієнтацій, активної життєвої позиції, пізнавальної активності.

Завдання викладачів у новій системі навчання полягає у розвитку особистості кожного студента, що відбувається тільки при правильному виборі форм і засобів навчання. Впроваджуючи діалогічні методи в навчальний процес, ми сприяємо розвитку рівноправності та партнерства викладачів і студентів. У центр навчального процесу ставиться студент, який разом з викладачем може активно впливати на організацію навчання, отримавши право на вибір навчального матеріалу і засобів його засвоєння.

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання спрямовується на особистість студента, на підтримку його індивідуального професійного розвитку, на надання необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів вчення і поведінки.

Студент повинен виявляти власну зрілість, достатню для того, щоб взяти на себе відповідальність за свою підготовку як підготовку майбутнього фахівця.

Діяльнісний підхід до підготовки фахівців

Ми вважаємо, що діяльнісний підхід передбачає обов'язкове врахування когнітивних, емоційних і вольових здібностей кожного студента.

Діяльнісний підхід О. Леонтєєва є основою розвиваючої освіти, яке отримало продовження в системі В. Давидова. Крім того, це вчення має лежати в основі сучасної вищої освіти.

У структурі діяльного підходу необхідно виокремити наступні функціональні блоки: мотиви, цілі, програму діяльності, інформаційну діяльність, прийняття рішення. Для студентів вищих медичних закладів освіти це можуть бути ситуативні заняття, рольові ігри, круглі столи. (Наприклад, презентація предметів домашньої або автомобільної аптечки; класифікація ліків за формою випуску; вибір препарату з певною активною речовиною. У якості більш складних завдань такого типу для лікарів та аспірантів можна запропонувати: вибір можливих варіантів анестезії для проведення конкретної операції; вибір необхідних хірургічних інструментів і т. д.)

Таким чином, діяльнісний підхід передбачає процес формування культури професійного діалогу, у ході якого: формуються мотиви та інтереси студента, вдосконалюється культура діалогу; реалізується обмін інформацією; відбувається спільне прийняття рішень, які є результатом аргументованого обговорення різних точок зору.

Аксіологічний підхід до змісту освітнього процесу

Аксіологія – філософське вчення про цінності, узагальнені стійкі уявлення про бажані блага, об'єкти, значущі для людини, що є предметами його бажання, прагнення, інтересу. Духовно-моральна складова лікарської діяльності – одна з основ професіоналізму сучасного лікаря. Низький рівень цієї культури неминуче призводить до деформації професійної свідомості і діяльності лікаря. При цьому потерпає не лише клінічне мислення лікаря, а й його відношення до пацієнта. Особливістю медичного професіоналізму є те, що його вдосконалення стимулюється моральними мотивами (милосердям, альтруїзмом, турботою про людину, прагненням врятувати і зберегти життя і т.ін.).

Таким чином, аксіологічний підхід у професійній підготовці лікарів спрямований на перехід від вузькопрофесійного напрямку підготовки фахівців на інтелектуально-духовний розвиток особистості, на розвиток особистісних професійно значущих якостей. У моделі особистості сучасного лікаря особливого значення набувають наступні компоненти: відповідальність, комунікативність, почуття обов'язку, чесність, любов до професії.

Комунікативний підхід до навчання

Знання мови – це насамперед знання свого фаху, рівень опанування професійною мовою, фаховою термінологією. Вміння грамотно викласти свої думки – одна з найперших вимог сьогодення до сучасного спеціаліста, особливо, якщо він прагне бути фахівцем високого рівня. Одночасно зростає і роль міжособистісної комунікації.

На нашу думку, саме культура мови є запорукою розвитку професійних якостей майбутніх лікарів, самовираження особистості у науково-навчальній та офіційно-діловій сферах спілкування. “Комунікація” і “діалог” розглядаються як одні із базових у професійній підготовці лікаря.

Для характеристики бесіди у системі лікар – пацієнт важливо виокремити наступні етапи:

- встановлення контакту (надання адекватної медичної інформації, зрозумілою для пацієнта мовою);
- емоційний аспект (використання технік активного слухання, установка на емоційно-позитивне ставлення до пацієнта);
- заключна стадія бесіди (підбиття підсумків);
- формальні характеристики бесіди: знайомство, паспортна частина, з'ясування симптомів захворювання, скарги, з'ясування супутніх захворювань, з'ясування життєвого контексту хворого (причин появи) – обговорення плану лікування – обговорення перспектив).

Таким чином, діалог лікаря зосереджує в собі професіоналізм, ставлення до пацієнтів, колег, ерудованість, емоційність, стиль мовлення та всі ті гуманістичні цінності, які традиційно належать до загальнолюдських: доброзичливість, повагу і толерантність до інших, почуття власної гідності і самоповаги. Без діалогу не вирішуються професійні задачі і не досягаються поставлені цілі. Без діалогу не будуть успішними ніякі міжособистісні контакти і взаємини.

Сприяння реалізації акмеїстичних прагнень людини

Термін “акме” походить від грецького “акме – найвищий ступінь чого-небудь, квітуча сила”. Прагнення до досягнення вершин є природним прагненням особистості. Саме тому вищі медичні заклади освіти повинні закласти підґрунтя для подальшого саморозвитку медичних працівників протягом всього життя. Для досягнення найвищого рівня професійної підготовки необхідно розвивати такі якості, як самоспостереження, самодослідження, самопізнання, самоаналіз, самоусвідомлення, самовизначення. Модель самореалізації лікарів відбувається через самопроекування, самообмеження, самотренування. Виникає потреба фахівців у самоосвіті, самовихованні, самоактуалізації та само здійсненні.

А. Маслоу вважав, що у кожній людині з самого народження закладена творча здатність до самореалізації. Кожна людина, особливо в наш час, стурбовано замислюється над своєю сутністю, намагається усвідомити власні здібності і можливості, максимально реалізувати свій потенціал, намагається досягти найвищого рівня свого розвитку. Зрозуміло, що ми можемо говорити тільки про умовну вершину розвитку, адже людина, що прагне її досягти, постійно розвивається, самовдосконалюється, рухається вперед, у досконалості немає меж.

Акмеїстичні прагнення людини тісно пов'язані з її мотивами, інтересами, цінностями, діяльністю, а, отже, є надзвичайно важливими для формування діалогічної взаємодії у відповідних сферах.

Творча адаптація процесу формування культури діалогу до конкретних умов і ситуацій

Сьогодні найголовнішим є здатність викладача бути організатором пізнавальної діяльності студента, керівником його соціального і духовного розвитку. А це охоплює і викладання основ наук, і організацію науково-дослідної роботи студентів, і включення їх у різноманітну діяльність ВНЗ,

у соціокультурні і суспільно-політичні процеси, в атмосферу гуманістичної праці і спілкування. Один з основних напрямів перебудови вищої школи – зростання ведучої ролі науково-педагогічних кадрів у вирішенні проблем підготовки фахівців. Викладачі повинні самі використовувати різноманітні форми і засоби формування культури діалогу, але навіть найкращі форми і засоби не будуть ефективними, якщо підходити до них формально, автоматично діяти тільки за усталеною, роками напрацьованою, схемою. Лише власна творчість та нешаблонне мислення викладача здатні пробуди активність у студентів.

Висновки: Отже, формування культури професійного діалогу – цілісний педагогічний процес, що має на меті підвищення фахової комунікативної та професійної компетентності майбутніх медичних працівників.

Зазначений процес спрямований на внутрішньовузівську підготовку студентів до діалогу, створення відповідного середовища та науково-методичному забезпеченні процесу формування культури професійного діалогу.

Однією з провідних умов формування культури діалогу є творчий розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці та співтворчості викладачів і студентів.

Список використаної літератури

1. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури діалогу у студентів аграрних вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.04 / С. М. Амеліна. – Дніпропетровськ, 2007. – 399 с.

2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.

3. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. / А. В. Сущенко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2003. – 222 с.

4. Черницкая А. Л. Гуманизация высшего образования: сущность и перспективы : автореф. дис. ... канд. философ. наук / А. Л. Черницкая. – Москва, 2008. 22 с.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2015.

Орел-Халик Ю. В. Факторы развития культуры профессионального диалога у специалиста медицинской отрасли

В статье освещена проблема развития культуры профессионального диалога специалиста медицинской отрасли. Рассмотрен современный взгляд на культуру профессионального общения специалиста-медика. Проанализированы концептуальные положения и подходы к формированию культуры диалога.

Ключевые слова: культура профессионального общения, культура диалога, коммуникативная культура, профессиональная подготовка

Orel-Halik Yu. Factors of the Development of Professional Culture Dialogue of Medical Branch Experts

The article outlines the conceptual approaches in the training of future specialists of medical branch. The article deals with the urgent demand of the society for specialists, who aren't just well-educated in the medical sphere, but also have got the high level of cultural training. It was determined that the formation of cultural professional communication dominates in the process of training of future medical workers. In order to understand the meaning of the term "cultural professional dialog", the scientific works of well-known Ukrainian and foreign pedagogics were investigated. "Cultural professional dialog" is the part of general human culture. The items of pedagogical process of training of medical specialist are: hu-

manization of professional education; personally-oriented forms and means of training and education; active approach to training; axiological approach to the content of the educational process; communicative approach to learning; promotion of human desire acme; creative adoption of cultural dialogue to specific conditions and requirements.

“Medical worker’s cultural professional communication” is a complex of social, psychological and pedagogical phenomenon that should be considered as an integrated unity of some structural components of personality.

The development of specialized medical knowledge in harmony with professionally important personal qualities (moral, spiritual, ethical, communicative) gives the possibility to achieve the best results in professional training of medical staff.

It is also emphasized in the article that all educational subjects should be aimed at the development of cultural professional communication of medical students. The effective formation of cultural professional communication of medical student will make it possible to solve the contradictions between social, educational and professional training of specialists.

Key words: *culture of professional communication, culture of dialogue, communicative culture, professional training.*

УДК 371.124:37.017.92(477)

Л. А. ПАВЛЕНКО

старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”

Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

У статті розглядаються особливості впровадження інноваційних підходів до розвитку творчого потенціалу вчителя, його готовність до сприйняття і засвоєння нових педагогічних технологій та їх застосування у начально-виховному процесі в умовах нестабільності.

Наразі актуальним стає проблема модернізації вітчизняної освіти (професійної підготовки та освіти протягом усього життя педагогічних працівників), що відбувається на тлі інтенсивних соціальних перетворень.

Педагогічна творчість – це завжди пошук нового, як для себе: винахід нестандартних рішень педагогічних задач так і для інших: створення нових оригінальних підходів окремих прийомів які перебудовують відомий педагогічний досвід.

***Ключові слова:** творчість, творчий потенціал, педагогічна технологія, інноваційні підходи, інноваційний процес, педагогічна майстерня, майстер-клас, педагогічна творчість, новатор, новаторський підхід.*

Сучасна освіта й особливо загальноосвітня школа під впливом науково-технічного прогресу та інформаційного буму вже порівняно тривалий час перебувають у стані неперервного організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей.

Наразі актуальним стає проблема модернізації вітчизняної освіти (професійної підготовки та освіти протягом усього життя педагогічних працівників), що відбувається на тлі інтенсивних соціальних перетворень. Модернізація освіти висуває нові вимоги до фахівців будь-якої галузі: здатність виявляти й аналізувати проблеми, самостійно визначати шляхи їх вирішення, досягати якісних результатів в умовах нестабільності і невизначеності, при цьому надаючи пріоритетного значення таким особистісним якостям як уміння творчо працювати, прагненню до саморозвитку, розкриття своїх здібностей та можливостей, до творчої самореалізації.

***Мета статті** – висвітлення особливостей упровадження інноваційних підходів до розвитку творчого потенціалу вчителя в умовах нестабільності.*

Проведений нами аналіз наукової літератури з питання розвитку творчого потенціалу вчителя дає можливість стверджувати, що: значним поштовхом для розвитку творчого потенціалу вчителя стали Закони України “Про загальну середню освіту” [1], “Про освіту” [2] та “Про інноваційну діяльність” [3].

У Законі України “Про освіту” зазначається що: освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагаченого на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями, а здійснити це може творчий учитель, педагогічна діяльність якого спрямована на самореалізацію свого творчого потенціалу і який є головною діючою особою будь-яких перетворень у системі освіти особливо в сучасних умовах економічної та політичної нестабільності.

Реалізація творчого потенціалу, включення особистості у творчу діяльність пов'язана з механізмом внутрішньої активності суб'єкта, його творчою активністю, яка є основою вияву всіх потенційних сил людини. Вона ґрунтується на спроможності здійснювати внутрішні можливості (цілі, наміри, задуми), тобто, здатності самореалізуватися [4, с.22].

На думку О. Кривильова, фундаментом творчої активності вчителя виступає комплекс творчих здібностей, а рушійною силою – мотивація, яка характеризується постійною спрямованістю вчителя на оволодіння новими способами та прийомами професійної діяльності на удосконалення з колегами, учнями, на творчу самореалізацію.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, провідну роль у якому відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

В умовах нестабільності суспільства учитель має бути готовим до нових підходів у сприйнятті і засвоєнні нових педагогічних технологій та їх застосування у начально-виховному процесі, тобто до інноваційної педагогічної діяльності. Майстерність учителя, його фаховий рівень, технологічна та інноваційна культура, а відповідно й ефективність навчально-виховного процесу залежить від уміння правильно визначити та оптимально поєднати можливості й переваги педагогічних інновацій.

Сучасний учитель призваний розв'язувати задачі що потребують серйозних педагогічних зусиль.

Освоєння нового змісту навчальних програм, нових форм та методів викладання, пошуки ефективних шляхів виховання, реалізація гуманістичної парадигми, необхідність враховувати швидкі зміни в суспільстві та інформаційному просторі предмета що викладається, – все це під силу лише психічно здоровому, професійно компетентному, творчо працюючому вчителю.

Творчий потенціал невичерпний, з роками він може розвиватися та збагачуватися відповідно до умов життєдіяльності особистості, її цілей, уявлень, прагнень. Вагомою умовою розвитку творчого потенціалу вчителя є творчий стиль життя.

Ми визначаємо творчий потенціал як особистісну структуру, що виступає основою реалізації вчителя в якості суб'єкта творчої педагогічної

діяльності, виражається інтеграцією ціннісного, когнітивного і діяльнісного компонентів.

Суттєвим елементом ціннісного компоненту творчого потенціалу особистості вчителя є, з нашої точки зору, наявність ідеалів і образів-орієнтирів в житті і професії. Те й інше стимулює процеси життєвого і професійного самовдосконалення, самоактуалізації, самореалізації.

Когнітивний компонент відображає багатоплановість знання, що сприяє розумінню й реалізації на практиці творчої суті педагогічної діяльності.

Діяльнісний компонент творчого потенціалу вчителя забезпечує прояв інших потенційних творчих особливостей його особистості, сприяє творчій організації ним навчального процесу.

Державна програма відродження освіти передбачає необхідність створення й упровадження нових прогресивних технологій в навчально-виховний процес, тому вчителю відводиться провідна роль у втіленні інновацій. Але ефективність упровадження інноваційних підходів у навчально-виховний процес можлива за умови організації підготовки тих, хто навчається, так і тих, хто навчає.

Педагогічна творчість реалізується на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні. Виявляється вона у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання завдань. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні. Суттю її є відкриття нового для себе і для інших, новаторство.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом з високим інноваційним потенціалом. Інтерес до новацій може співіснувати із спрямованістю не на розвиток вихованця, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння "модними" методиками. Це означає, що особистісна центрація педагога може спрямовуватися у різні сфери.

Під впливом інноваційних процесів поступово змінюється структура освітньої системи: відмирають застарілі громіздкі педагогічні системи і виникають нові. Відбуваються зміни в структурі та реалізації різноманітних управлінських схем педагогічної діяльності, яка є насамперед творчою за характером і змістом.

Розвитку творчого потенціалу вчителя сприяє створення альтернативних шкіл, розширення поля вибору варіантів педагогічної діяльності.

Сьогодні в школі є чимало інноваційних програм, авторських технологій, альтернативних підручників, науково-методичних посібників тощо. У навчально-виховному процесі використовуються сучасні мультимедійні технології.

Створюються організаційно-педагогічні умови, які узаконюють педагогічну творчість і спрямовують її на зв'язок із педагогічною наукою.

Стимулом для розвитку творчого потенціалу стала зміна структури позашкільного та внутрішньо шкільного управління. В сучасній школі почали працювати психологи, соціологи, завідувачі методичних кабінетів, заступники директорів шкіл із науково-методичної роботи, наукові консультанти з числа професійних учених-дослідників [7, с.41].

Інноваційним підходом до розвитку творчого потенціалу вчителя є створення “творчої педагогічної майстерні” пріоритетом якої стало створення, апробація, адаптація нових технологій навчання, виховання, управління.

Членами “творчої педагогічної майстерні” є педагоги, які за інтересами групуються у творчі динамічні групи. Члени творчих динамічних груп можуть переходити з однієї групи в іншу для виконання наукових завдань, працювати одночасно в кількох групах.

Однією з важливих характеристик нового інноваційного спрямування є використання майстер-класу, як форми розвитку творчого потенціалу вчителя під час підвищення його педагогічної кваліфікації на курсах вдосконалення вчителів [5, с. 217].

Характеризуючи майстер-клас, М. М. Поташник відмічає, що це вид професійного об'єднання в складі вчителя-майстра й групи вчителів-учнів.

Перевага майстер-класу над іншими формами професійного спілкування в тому що: по-перше, ідея проведення майстер-класу спрямована на результативність роботи його “учнів”, і практико- та компетентнісно-орієнтована; по-друге, майстер-клас – одна з інтерактивних форм професійної взаємодії педагогів, що вигідно виділяє її від репродуктивних форм спілкування вчителів; по-третє, майстер-клас як форма розвитку творчого потенціалу слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів передбачає використання емпіричних методів: спостереження, вивчення документів та результатів діяльності вчителя-майстра, розробку дидактичних матеріалів для роботи у власній педагогічній діяльності [6, с. 3].

Упровадження в роботу для слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів експериментального спецкурсу “Педагогічні інновації: теорія і практика” приведе до підвищення в учителів рівня сформованості знань про творчі процеси та творчу діяльність, розвитку творчого потенціалу та створення мотивації до розвитку творчості в педагогічному процесі.

Висновки. Педагогічна творчість – це завжди пошук нового, або для себе (винахід нестандартних рішень педагогічних задач), або для себе і для інших (створення нових оригінальних підходів окремих прийомів які перебудовують відомий педагогічний досвід).

Учитель не народжується новатором, він ним стає, працюючи над собою в соціумі, який потребує новаторських підходів до освітньої діяльності й створює для цього необхідні умови які ведуть до істинної творчості.

Список використаної літератури

1. Про загальну середню освіту : Закон України // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. – Київ, 2003. – Ч. I – 436 с.
2. Про освіту : Закон України // Загальна середня освіта : збірник нормативно-правових документів. – Київ. – Ч. I. – 436 с.
3. Про інноваційну діяльність : Закон України // Загальна середня освіта : збірник нормативно-правових документів. – Київ. – Ч. I. – 436 с.
4. Клепиков О. І. Основи творчої особи : навч. посіб. / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. – Київ : Вища шк., 1996. – 295 с.
5. Павленко Л. А. Майстер-клас – форма розвитку творчого потенціалу вчителя біології в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. А. Павленко // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Ч. 2. – Вип. 82. – Серія: Педагогічні науки. – 328 с.
6. Формы профессионального обучения педагогов: мастер-классы, технологические приемы / авт.-сост. Т. В. Хуртова. – Волгоград : Учитель, 2008. – 207 с.
7. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2015.

Павленко Л. А. Особенности внедрения инновационных подходов к развитию творческого потенциала учителя в условиях нестабильности

В статье рассматриваются особенности внедрения инновационных подходов к развитию творческого потенциала учителя, его готовность к восприятию и усвоению новых педагогических технологий, их использование в учебно-воспитательном процессе в условиях нестабильности.

Теперь актуальной становится проблема модернизации отечественного образования (профессиональной подготовки и образования в течение всей жизни педагогических работников), которое происходит на фоне интенсивных социальных превращений.

Педагогическое творчество – это всегда поиск нового, как для себя: изобретение нестандартных решений педагогических задач так и для других: создания новых оригинальных подходов отдельных приемов которые перестраивают известный педагогический опыт.

Ключевые слова: *творчество, творческий потенциал, педагогическая технология, инновационные подходы, инновационный процесс, педагогическая мастерская, мастер-класс, педагогическое творчество, новатор, новаторский подход.*

Pavlenko L. Features Introduction of Innovative Approaches to the Development of the Creative Potential of the Teacher in the Conditions of Instability

In the article the features of introduction of the innovative going are examined near development creative potential of teacher, his readiness to perception and mastering of new pedagogical technologies, their use in an process in the conditions of instability

Now the actual is become by the problem of modernization of domestic education (professional preparation and education during all life of pedagogical workers) which takes place on a background intensive social transformations.

Pedagogical creation – it always a search new, as on your own: an invention of non-standard decisions of pedagogical tasks is so for other: which reconstruct creations of new original approaches of separate receptions the known pedagogical experience.

A teacher does not give birth an innovator, he becomes them, working above itself in which needs innovative going near educational activity and creates for this purpose necessary terms which conduce to veritable creation.

Key words: *creation, creative potential, pedagogical technology, innovative approaches, innovative process, pedagogical workshop, master-class, pedagogical creation, innovator, innovative approach.*

УДК [378.147:5](477)“19/20”

М. Е. ПІСОЦЬКАкандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди**ДИДАКТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ**

У статті проведений аналіз дидактичних концепцій: розвиваючого навчання, структури змісту освіти, оптимізації, педагогіки індивідуальності з точки зору їх внеску у розвиток проблеми індивідуалізації навчання. Наголошено, що ці концепції дають ключ до поглибленого розуміння індивідуалізації навчання, що дозволило підійти до зазначеної проблеми на новому рівні, збагативши її суттєво.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, розвиваюче навчання, структура змісту освіти, оптимізація, педагогіка індивідуальності.

Успіх будь-яких перетворень, реформ та інновацій у вирішальному ступеню залежить від індивіда, його професійної майстерності, творчого відношення до справи, індивідуальних здібностей. Тому пріоритети сучасної вищої освіти лежать у площині формування професіоналізму майбутніх фахівців, збереження та розвитку їхнього індивідуального потенціалу, надання можливостей для творчої самореалізації, що вимагає здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу.

У сучасній педагогічній науці проблемі індивідуалізації навчання присвячена значна кількість наукових праць, в яких розкриваються різні її аспекти: термінологічне поле індивідуалізації навчання (В. Володько, Т. Годованюк, С. Гончаренко, Г. Селевко, П. Сікорський, М. Скрипнік, А. Кірсанов, І. Унт та інші); закономірності, принципи, структура, умови ефективності індивідуалізації та диференціації навчання (В. Володько, О. Горіна, П. Сікорський, М. Солдатенко та інші); види, форми індивідуалізації та диференціації навчання (А. Бібік, І. Бутузов, М. Віноградова, В. Володько, І. Зверев, В. Монахов, Н. Ничкало, В. Орлов, І. Осмолівська, П. Сікорський, В. Фірсов, Л. Фрідман, І. Унт, К. Ушаков та інші) та інші.

Метою статті є розкриття внеску дидактичних концепцій розвиваючого навчання, оптимізації, структури змісту освіти, педагогіки індивідуальності в розвиток проблеми індивідуалізації навчання.

Розглядаючи виділені концепції зупинімося на тих моментах, які є цікавими в контексті індивідуалізації навчання.

Концепція індивідуалізації спирається на такі ідеї, що лежать в основі розвиваючого навчання: вищі психічні процеси та функції є результатом інтеріоризації між людських форм спілкування та діяльності; народження вищих форм психічного життя пов'язане з формуванням нових фізіологічних структур (Л. Вигодський) [3, с. 449]; по відношенню до психічного, особистісного розвитку слід виділяти ведучу діяльність, тобто таку, розвиток якої обумовлює головні зміни у психічних процесах та психологічних

особливостях особистості (А. Леонтьєв) [11, с.276]; процеси розвитку не співпадають з процесами навчання; останнє, ураховуючи загальні закономірності розвитку, випереджає його, веде за собою, спираючись не тільки на існуючі інтелектуальні властивості, але й на ті, що ще відсутні, але для їх розвитку є певні передумови, тим самим стимулюючи ряд функцій, що знаходяться в “зоні найближчого розвитку” (Л. Вигодський) [4, с.335–336]; зону найближчого розвитку, стосовно індивідуальних особливостей того чи іншого учня, можна уявити собі як упорядковану сукупність завдань, трудність яких послідовно збільшується, вимагаючи для свого вирішення все більш складних психічних функцій (Ю. Гільбух)[5, с. 35]; для додання навчанню розвивального характеру необхідно точно і своєчасно оцінювати і оптимальним чином регулювати співвідношення двох “зон”, що характеризують таке навчання стосовно індивідуальних особливостей того чи іншого учня (зони актуального навчання і зони творчої самостійності) (Ю. Гільбух) [5, с. 40].

Згідно одного з напрямів реалізації розвивального навчання – системи навчання Л. Занкова: знання самі по собі не забезпечують розвиток, хоча й є його передумовою, розвиток необхідно вести цілеспрямовано на основі комплексної розвиваючої дидактичної системи [9, с. 59]; принципами цієї системи є: принцип навчання на високому рівні трудності, що характеризується не підвищенням абстрактної “середньої норми трудності”, а дотриманням міри трудності як на високому так і на низькому рівні трудності навчання на основі диференційованого визначення якості засвоєння у різних учнів класу; принцип провідної ролі теоретичних знань, що не відкидає необхідність набуття умінь та навичок, але підкреслює якісну своєрідність навчального матеріалу, що міститься в пізнанні взаємозв’язку явищ, їх внутрішнього сутнісного зв’язку; принцип вивчення програмного матеріалу швидким темпом, що передбачає постійний рух вперед всього класу за рахунок вивчення одних й тих питань програми різними учнями з неоднаковою глибиною, розкриваючи різні боки придбаних знань, поглиблюючи їх та пов’язуючи (без гонитви за рекордами та багатократних однобічних повторень); принцип усвідомлення учнями процесу учіння, його протікання (наприклад, механізму виникнення помилок та їх попередження); принцип цілеспрямованої та систематичної роботи над загальним розвитком всіх учнів класу, в тому числі і найбільш сильних і найбільш слабких [12, с. 50–55].

Основою концепції розвивального навчання за системою В. Давидова є такі положення: справжні можливості розвиваючого навчання виявляються тоді, коли його зміст як засіб організації ведучої відтворюючої діяльності людини відповідають її психологічним особливостям і тим здібностям, які формуються на її основі [8, с. 199]; основу змісту освіти повинна складати система понять як форма відображення матеріальних об’єктів, засіб їх мисленевого відтворення, побудови, особливі розумові дії [8, с. 97]; система навчання повинна спиратися на навчально-пошукову ді-

яльність учнів, будуватися способом сходження від абстрактного до конкретного та бути спрямована на відкриття загальних зв'язків, які визначають зміст та структуру об'єкта в цілому та відтворюються в спеціальних предметних, графічних, знакових моделях, на основі яких аналізуються властивості цих зв'язків; при такій побудові системи навчання розвивається теоретичне мислення, якому притаманний аналіз, рефлексія та розумовий план дій (план уявного експерименту)[8, с.123].

Центральною ланкою теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін) є дія [13, с.63]. З точки зору індивідуалізації навчання, на нашу думку, фундаментальними є такі ідеї: розумова діяльність людини – це перетворена форма його зовнішньої, практичної діяльності [13, с. 61], завдяки якій людина отримує нові психічні утворення [13, с. 62]; ефективність передачі досвіду залежить від характеру дій тих хто навчається (спрямованість на ті боки предмету, що належать засвоєнню) та якості керування з боку навчаючого певним діям [13, с. 63]; структурні одиниці, що входять до складу дії за виконуваними ними функціями поділяють на орієнтовні, виконавські та контрольні; орієнтовна частина дії пов'язана з відображенням людиною сукупності об'єктивних умов, необхідних для успішного виконання заданої дії [13, с. 65]; вирішальну роль в формуванні дії виконує орієнтовна частина, що характеризується певними параметрами (форма, міра узагальнення, ступень розгорнутості, міра засвоєння) [13, с. 66]; виділяють типи орієнтовної основи: для першого типу характерним є те, що склад орієнтовної основи неповний, орієнтири представлені в конкретному вигляді й виділяються самим суб'єктом у вигляді сліпих проб (процес формування дії за такої основи йде дуже повільно з великою кількістю помилок, сформована дія дуже чутлива до зміни умов виконання); другий тип характеризується наявністю всіх необхідних умов для виконання дії, але вони надаються суб'єкту в готовому вигляді та в конкретній формі, можливій для орієнтування лише в одному окремому випадку (формування дії йде швидко та безпомилково, сформована дія більш стійка, але коло переносу дії не виходить за межі схожості конкретних умов виконання); третій тип характеризується повним складом та узагальненим виглядом орієнтирів, що характерний для цілого класу явищ, складання учнем орієнтовної основи дій в кожному конкретному випадку відбувається самостійно за допомогою наданого йому загального методу (формування дії йде швидко та безпомилково, для дії характерна велика стійкість та широта переносу) [13, с. 67–68].

Теорія виділяє в якості засвоєння принципово нових дій такі етапи: попереднього ознайомлення з дією (одержання учнем необхідних пояснень про мету дії, показ йому на що необхідно орієнтуватися при виконанні дії, як її виконувати; матеріальної або матеріалізованої дії (засвоєння учнем змісту дії завдяки виконанню дії поки що у зовнішній, матеріальній, розгорнутій формі); зовнішньо мовний етап (всі елементи дії представлені в формі зовнішньої (усної або письмової) мови, дія проходить подальше уза-

гальнення, скорочення, але вона ще не автоматизована); етап “зовнішньої мови про себе” (дія відбувається у формі промовляння про себе, проходить подальше узагальнення, скорочення); розумовий етап (дія виконується у формі внутрішньої мови, максимально скорочується, автоматизується) [13, с. 71–72].

З позиції теорії поетапного формування розумових дій, як підкреслює Н. Тализіна: засвоєння нових знань та вмінь передбачає урахування початкового рівня пізнавальної діяльності учнів (наявності попередніх предметних знань, сформованості пізнавальних дій, без яких програма навчання не може бути реалізована) [13, с. 82]; якщо необхідна система розумових дій в тих хто навчається сформована, завдання керування полягають в забезпеченні використання в якості засобу засвоєння знань саме тієї системи дій, яка адекватна їм; якщо необхідні дії в учнів не сформовані зовсім або сформовані частково необхідне одночасне формування знань та розумових дій [13, с. 89–90]; при визначенні змісту освіти теорія вимагає включення в нього певної системи розумових дій (мислення, пам’яті, уваги), які повинні виступати як предмети спеціального засвоєння і як предметні знання; величина порції матеріалу та величина “кроку” навчання змінюються по мірі переходу дії з одного етапу засвоєння на інший та накопичення тим хто навчається запасу пізнавальних дій [13, с. 97].

Ми згодні з О. Пехотою, яка наголошує про те, що результати всіх досліджень, присвячених розвивальному навчання, дозволили суттєво продвинути теорію індивідуалізації, оскільки: навчання кожного окремого учня може бути розвиваючим лише в тому випадку, коли воно буде пристосовано до рівня розвитку цього учня, що можливо тільки на основі індивідуалізації; якщо виходити з досягнутого рівня розвитку учня, то цей рівень необхідно вміти об’єктивно виявити, що є передумовою індивідуалізації навчання; розвиваюче навчання не закликає підганяти розвиток учня під середні показники, отже індивідуалізація необхідна не тільки на початковому етапі, але й на протязі всього періоду навчання; розвиток розумових здібностей передбачає спеціальні засоби – розвиваючі завдання, що повинні бути оптимальної труднощі та формувати раціональні прийоми розумової праці.

На становлення концепції індивідуалізації вплинула концепція структури змісту освіти В. Краєвського, І. Лернера. З точки зору зазначеної проблеми для нас є цікавими наступні думки. Є три нормативних рівня змісту загальної середньої освіти: рівень загальнотеоретичного уявлення (зміст освіти виступає у вигляді узагальненого уявлення про зміст соціального досвіду в його педагогічній інтерпретації, що передається підростаючому поколінню); рівень учбового предмету (певна частина змісту освіти, що має специфічні функції в загальній освіті); рівень учбового матеріалу (фіксовані елементи змісту освіти – знання, способи діяльності з окремого предмету). Реалізація цих рівнів в навчанні уявляє четвертий та п’ятий рівні – рівень педагогічної дійсності (зміст освіти, що

проектується стає реальним змістом процесу навчання) та рівень структури особистості (зміст освіти, сформований в свідомості учня) [10, с. 36]. Функції змісту освіти на кожному рівні мають специфічні характеристики та визначають структуру змісту освіти [10, с. 37]. Одним із загальних принципів побудови змісту освіти є відповідність завданню підготовки до різнохарактерній праці [10, с. 41]. При тому, що в підручниках повинні бути фіксовані всі елементи змісту освіти, досвід емоційно чутливого відношення передбачає завдання, які розраховані на диференційоване використання та ураховують психологію віку, можливі різноманітні схильності учнів [10, с. 42]. При конструюванні змісту підручника необхідно, з урахуванням засобів емоційного впливу на учнів, дотримуватися рівнів засвоєння знань та вмінь: засвоєння знань та способів діяльності на рівні сприйняття, усвідомлення та запам'ятовування; засвоєння їх на рівні використання за зразком у відомій ситуації; засвоєння їх на рівні творчого використання [10, с. 42].

Тобто для розвитку проблеми індивідуалізації навчання важливим є виділення нормативних рівнів загальної середньої освіти, реалізація яких уявляє зміст процесу навчання та зміст освіти, сформований в свідомості учня, наголошення необхідності урахування в змісті освіти психології віку, можливих різноманітних схильностей учнів, рівнів засвоєння знань та вмінь.

Розвиваючи концепцію оптимізації процесу навчання Ю. Бабанський ураховує індивідуалізацію та наголошує, що: оптимізація навчання вимагає такого планування та організації навчального процесу, які дають максимально можливі (що знаходяться в зоні найближчого розвитку кожного учня) результати освіти, виховання і розвитку при мінімально необхідних витратах часу, зусиль учнів та вчителів [2, с. 12]; в основу аналізу можливостей успішного навчання має бути покладено широке поняття “реальні учбові можливості школярів” (єдність внутрішніх по відношенню до учня факторів та зовнішніх умов, що впливають, переломлюються, опосередковуються, випереджаюче відображаються внутрішніми умовами) [2, с. 15]; одним із способів оптимізації навчання є диференційований та індивідуальний підхід до учнів [1, с. 31]; раціональніше вести мову не просто про принцип індивідуалізації навчання, а про принцип оптимального поєднання загальнокласних, групових і індивідуальних форм організації учбового процесу, який передбачає не лише загальний підхід до всього класу і диференційований підхід до різних груп школярів, але так само й індивідуальний підхід [1, с. 21]; одним з етапів оптимізації змісту уроку є диференціація змісту освіти для учнів з різним рівнем підготовленості [1, с. 78]; оптимізація передбачає диференціацію завдань різного рівня складності, ступеня допомоги та постійне нарощування вимог по мірі зростання реальних навчальних можливостей школярів [2, с. 16].

Таким чином індивідуалізація навчання лежить в основі концепції оптимізації, виступаючи її основним змістом, способом, етапом оптимізації.

В основі концепції педагогіки індивідуальності її автори (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, Ю. М. Орлов) виділяють наступні концептуальні положення: людина має три грані (біологічну (індивід), соціальну (особистість) та “людську в людині” (індивідуальність); індивідуальність є та грань людини, яка відрізняє її від тваринного та соціального світу, це поняття відображує систему сфер людської свідомості, його суб’єктивний світ; розвиток індивідуальності передбачає розвиток всіх її сфер (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної, саморегуляції та екзистенціальної); індивід, у якого розвинена індивідуальність, повністю спирається та сподівається на власні сили, він не тільки вільна, але й самостійна людина; особистісні якості й індивідуальні доповнюють один одного, тому суспільство повинно бути орієнтовано на розвиток не тільки особистісних якостей, але й індивідуальних та педагогічною метою повинні бути наряду з вихованням особистості розвиток індивідуальності людини; педагогіка індивідуальності, всупереч традиційній педагогіці, що спрямована на пізнання людиною зовнішнього для нього світу (підготовку до життя, передачу соціального досвіду та ін.), спрямована на освоєння самої людини, її власного світу, розвиток її сутнісних сил; педагогіка індивідуальності та традиційна педагогіка повинні співіснувати, обслуговуючи різні цілі людини та суспільства [6, с. 5–7].

Педагогіка індивідуальності, на думку її авторів, передбачає наявність наступних принципів: антропологічний принцип (знання людини про власний суб’єктивний світ із зачіпанням глибинної людської сутності, повага до людини, до її гідності, до її інтересів і потреб); принцип свободи незалежного розвитку людини (дитина – людина, яка має право самостійно реагувати на обставини та вчиняти так, як вона вважає необхідним, вона має право на почуття власної гідності, але її Водночас необхідно навчати свободі власної життєдіяльності: свободі у виборі цілей, засобів їх досягнення, свободі дій, свободі сприйняття); принцип реальності людського буття (ніхто не може бути засобом для блага іншого, кожен сам добивається своїх цілей); принцип самореалізації (справа у визнанні різносторонності людини та її здатності самої визначати своє життя, погляди, діяльність і поведінку; педагог повинен усвідомлювати свою роль помічника (а не керівника) в розвитку індивідуальності дитини і діяти, перш за все, в її інтересах); принцип мотивації (вимагає становлення цілісної мотивації, що сприяє самовдосконаленню індивідуальності людини, врахування наявності у індивіда не лише мотивації пізнання, але і мотивації праці, досягнення, мотивації аффіліації, мотивації самопізнання і самовдосконалення, мотивації конфлікту та ін.); принцип цілісності (необхідно формувати цілісну людину (а не лише особистісні якості), гармонійно розвивати всі сфери психічного світу людини, інтеграційні особистісні й психічні якості) [7].

Висновки. Таким чином: суспільство та система освіти повинні бути орієнтовані на розвиток індивідуальності, самобутності, самоцінності людини, її власного світу, її сутнісних сил, всіх її сфер для отримання нею

самостійності та свободи власного існування; учіння є індивідуальна діяльність, що потребує корекції та педагогічної підтримки; навчання кожного окремого учня повинно бути пристосовано до рівня його розвитку; передумовою індивідуалізації навчання є виявлення цього рівня; навчання повинно здійснюватися на високому рівні трудності з дотриманням міри трудності; індивідуалізація необхідна на протязі всього періоду навчання; розвиток розумових здібностей передбачає спеціальні засоби – розвиваючі завдання, що повинні бути оптимальної трудності та формувати раціональні прийоми розумової праці; для здійснення індивідуалізації навчання необхідне виділення нормативних рівнів загальної середньої освіти, реалізація яких уявляє зміст процесу навчання та зміст освіти сформований в свідомості учня; в змісті освіти необхідно враховувати психологію віку, різноманітні схильності учнів, рівні засвоєння знань та вмінь; індивідуалізація навчання є одночасно наслідком, основним змістом, етапом концепції оптимізації.

Список використаної літератури.

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бабанский Ю. К. Система способов оптимизации обучения / Ю. К. Бабанский // Вопросы психологи. – 1982. – № 5. – С. 12–21.
3. Выгодский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выгодский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
5. Гильбух Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 33–40.
6. Гребенюк О. С. О концепции педагогики индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк // Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе : сб. науч. статей / Науч. ред. О. С. Гребенюк. – Калининград : Калининградский государственный университет, 2000. – С. 4–9.
7. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособ. [Электронный ресурс] / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/8279/>.
8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2004. – 288 с.
9. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – Москва : Просвещение, 1968. – 214 с.
10. Краевский В. В. Дидактические основания определения содержания учебника / В. В. Краевский, И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – Москва : Просвещение, 1980. – С. 34–49.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.
12. Обучение и развитие / под. ред. Л. В. Занкова. – Москва : Педагогика, 1975. – 440 с.
13. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – Москва : Изд-во Московского университета, 1969. – 134 с.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2015.

Писоцкая М. Э. Дидактические концепции как теоретическая основа индивидуализации обучения

В статье проведен анализ дидактических концепций: развивающего обучения, структуры содержания образования, оптимизации, педагогики индивидуальности с точки зрения их вклада в развитие проблемы индивидуализации обучения. Отмечено, что данные концепции дают ключ к углубленному пониманию индивидуализация обучения, что позволило подойти к данной проблеме на новом уровне, обогатив ее существенно.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, развивающее обучение, структура содержания образования, оптимизация, педагогика индивидуальности.

Pisotska M. Didactic Concepts as a Theoretical Basis of Training Individualization

The article analyzes didactic concepts: developing training, educational content structure, optimization, identity pedagogy in terms of their contribution to the development of the individualization of learning problem. It is noted that these concepts provide the key to a deeper understanding of the individualization of teaching, which have enabled to approach this issue at a new level, enriching it considerably.

The quintessence of considered views is the following: the society and the education system should focus on the development of personality, identity, self-worth person, his/her own world, his/her essential powers, all spheres of individuality for gaining independence and freedom of own existence; teaching is an individual activity that requires correction and pedagogical support; training of each student should be adapted to the level of his/her development; the supposition for the individualization of training is identification of this level; the training should be performed at a high level of difficulty, with compliance of the difficulty measure at both high and low learning difficulty level; individualization is needed for the entire period of training; development of mental skills requires special tools – educational tasks that have constraints and are optimal in forming rational techniques of mental work; for individualization of training, the selection of standard levels of general secondary education is necessary, the implementation of which is the content of the teaching process and content of education, formed in the mind of the student; in the content of education one must take into account the psychology of age, different inclinations of students, the level of mastering knowledge and exercises. It is stressed that the individualization of education is both a consequence, basic content, phase of the stated concepts.

Key words: individualization of education, developing education, the structure of the content of education, optimization, pedagogy of individuality.

УДК [37.013:070](09)“18/19”

Н. С. СЕРГАТА

кандидат педагогічних наук, доцент

О. С. МИХАЛЬЧЕНКО

Класичний приватний університет

**ТРЕНЕРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ
БОРЦІВ ГРЕКО-РИМСЬКОГО СТИЛЮ**

У статті на основі аналізу матеріалів спеціальної науково-методичної літератури визначено особливості проведення занять борців греко-римського стилю. Визначені та обґрунтовані педагогічні прийоми щодо корекції спеціальної фізичної підготовки. Надані рекомендації з якісної корекції технічної майстерності та оптимізації навчально-тренувального процесу борців греко-римського.

Ключові слова: борці, боротьба, техніка, броски, педагогічні прийоми.

Однією з важливих сторін навчально-тренувального процесу та його ефективності є побудова заняття. Незважаючи на різну цілеспрямованість, обумовлену віковими особливостями, технічної й тактичної підготовленості, тих що займаються, періодом і іншими причинами, навчально-тренувальне заняття проводиться відповідно до певних закономірностей, загальних для всіх видів спорту. Ці закономірності, що передбачають доцільну послідовність виконання педагогічних завдань, ураховує типова структура тренування. Отже, практичні заняття в боротьбі можуть носити характер навчально-тренувальний і тренувальний [6].

Навчально-тренувальні заняття мають перевагу при навчанні новачків і борців нижчих розрядів. На навчально-тренувальних заняттях борці здобувають нові навички й удосконалюють раніше вироблені. Повторення руху або дії вже є процесом тренування. Поступове й усе більш широке засвоєння бойових засобів закріплюється в умовному й вільному бої. Борець, що прагне до високих спортивних досягнень, повинен поступово підвищувати свою спортивну майстерність, засвоювати, закріплювати й удосконалювати не тільки нові технічні навички, але й уміння їх застосовувати в різних умовах бою. Тому форма навчально-тренувального заняття прийнятна для борців усіх розрядів. Тренер, плануючи загальний курс навчання борця, послідовно вводить у заняття нові вправи й дії, суворо враховуючи при цьому якість засвоєння пройденого матеріалу, щоб забезпечити наступність у навчанні [11], [13].

Мета статті – на основі аналізу науково-методичних матеріалів визначити особливості педагогічних прийомів при тренуванні борців.

Під час тренувальних занять борець удосконалює фізичні якості й техніко-тактичні навички. Наприклад, на коротких зборах по підготовці до змагань борець головним чином прагне вдосконалювати свою майстерність в умовах бойової практики з борцями різного стилю й манери веден-

ня бою, за допомогою вправ на снарядах зберегти високу спортивну форму, не вивчаючи нових прийомів [12]. В основному навчально-тренувальні й тренувальні заняття проводяться в групі. Цю форму занять можна застосувати для борців різної кваліфікації – як для новачків, так і для майстрів. Група повинна бути приблизно однієї кваліфікації, тому що викладач дає всім одне завдання у вивченні й удосконалюванні технічних і тактичних дій. Навчально-тренувальні й тренувальні заняття традиційно підрозділяються на три частини: підготовчу, основну й заключну. Підготовча частина заняття поділяється на фізіологічну розминку й освітню частину. Фізіологічна розминка передбачає: а) підготовку центральної нервової системи, активізацію діяльності серцево-судинної системи й подиху; б) підготовку рухового апарата до дій, що вимагають значних м'язових напруг. Місце вправ у тієї або іншій частині заняття залежить від кваліфікації групи, цілеспрямованості заняття й віку спортсменів. По мірі оволодіння складними діями вправи й механіці рухів переводять у підготовчу частину заняття, де вони стають вже підготовчими вправами. Кваліфіковані борці в занятті по бойовій практиці, наблизеним до змагальних умов, виконують як розминку вправи зі скакалкою й вправи в бросках на борцовських снарядах; після напруженого бою (у тренувальному занятті) вони можуть обмежитися легкими дихальними вправами [6; 13].

Для коректної кваліфікації прийнято усі вправи поділяти на основні й додаткові. До основних належать вправи по техніко-тактичній підготовці, вправи по спеціальній фізичній підготовці й спеціально-розвиваючі вправи. Вправи техніко-тактичної підготовки включають роботу з партнером за завданням в умовних, вільних і змагальних боях, спрямованих на вдосконалення координаційної структури технічних завдань якої-небудь тактичної спрямованості. Вправи спеціальної фізичної підготовки включають дії, спрямовані на розвиток і підтримку фізичних якостей, таких, як спеціальна витривалість, спеціальна швидкість, спеціальна сила. Вправи, спрямовані на вдосконалення спеціалізованих сприйнятів, призначені для вдосконалення почуття дистанції, диференціювання броска, почуття партнера тощо [3; 14].

В свою чергу, дієвість будь-якого педагогічного засобу багато в чому залежить від методу (способу) його застосування. Специфічні методи фізичного виховання невід'ємні від фізичних вправ. Але ніяке навчання й виховання не може існувати без методів, пов'язаних із застосуванням загальних педагогічних засобів: слова й сенсорно-образних впливів ("наочності"), причому в процесі фізичного виховання ці методи здобувають свої особливості. Так, у теорії й методиці спорту під словом "метод" звичайно розуміється спосіб або прийом, за допомогою якого тренер-викладач формує в спортсменів знання, уміння і навички, розбудовує їхні фізичні й вольові якості. Усі основні методи доцільно розділити на застосовувані переважно в навчанні й ті, які застосовуються в тренуванні. Прак-

тично всі методи умовно діляться на три групи (Платонов, 2004): словесні, наочні й практичні [2; 12].

В останнє десятиліття в теорії й методиці спорту йде дискусія про різні підходи до розуміння й вивчення якісних форм рухових можливостей людини. Поряд із традиційними поняттями фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість і ін.) у науково-методичній літературі широко використовується поняття “рухові здатності спортсмена”, під яким мають на увазі психомоторні властивості, що визначають цільове призначення, якісні ознаки й робочу ефективність м’язової діяльності людини. У цілому це поняття виражає органічну єдність фізіологічних і психічних складових рухової поведінки й краще відповідає сучасним уявленням про моторні можливості людини. Водночас совокупність рухових здатностей, яскраво відображає техніка спортсмена при виконанні тієї чи іншої вправи. Отже, “техніка фізичних вправ” – це ємне й широке поняття. Багато авторів трактують його по-різному. Ми не ставимо перед собою завдання уточнити й деталізувати його. Навпаки, ми прагнемо уникнути зайвої деталізації в додатку до загальнотеоретичних основ методики фізичного виховання. Отже, м’язовий руховий акт складається із двох взаємозалежних аспектів: рухового завдання й способу її розв’язку. Із цього випливає, що способи виконання рухових дій, за допомогою яких рухове завдання вирішується ефективно, прийнято називати технікою фізичних вправ [8; 14].

Таким чином, кожний технічний прийом представляє собою певні рухові навички, що мають своєрідну біомеханічну структуру, обумовлену відповідними кінематичними, динамічними й ритмічними характеристиками. При аналізі технічних прийомів розрізняють основу техніки рухів, її визначальні ланки й деталі. Варто розуміти, що основа техніки – необхідний комплекс спеціальних рухів і погоджених дій усіх ланок тіла в просторі й у часі. Найбільш важливу частину, що визначає, певний спосіб виконання рухового завдання прийнято називати визначальною ланкою техніки (наприклад, у броску – це синхронна робота “полюсних” крапок кінематичному ланцюга: стопи обох ног – руки, що зтягує). Нарешті, деталі техніки – це другорядні елементи, що не впливають на основи механізму рухи (наприклад, положення ног в момент броска) [1; 9].

Говорячи про техніку рухової дії, більшість тренерів мають на увазі загальну картину його виконання, і, найчастіше, ця картина носить суб’єктивний характер. Тому питання про вибір об’єктивних критеріїв при визначенні технічної майстерності досить важливе. На відміну від техніки, поняття “технічна майстерність” слід розглядати як характеристику підготовленості [14].

Для коректного педагогічного процесу необхідно визначити критерії технічної майстерності борців, а саме: різнобічність, ефективність, освоєння й економічність техніки. Найбільш значимими критеріями правильності техніки прийомів для борців є сила закой борець виконує прийом і його економічність. Під економічністю техніки в теорії розуміють раціональне

використання енергії при виконанні приймань і дій, а також ступінь включення потрібних м'язових груп в броскову дію. Нанесення борцовських прийомів в одних випадках може здійснюватися за рахунок протидій супротивника, в інших випадках за рахунок маси борця і сили його рук, спини і ніг. Як це ні парадоксально, але чим більше м'язових груп включається в бойові дії борця, тим економніше для організму обходиться епізод і бій у цілому. Справа в тому, що в умовах твердого ліміту часу, великої щільності змагального бою (ЧСС досягає 220 уд-мін-1 і вище), високої емоційної й фізичної напруги малі групи м'язів рук піддаються швидкому стомленню. У той же час, якщо в бросковій дії беруть участь великі м'язові групи (ніг, тулуба), процес стомлення розвивається трохи повільніше [5; 11].

На думку А. В. Котельника (2012), найбільш істотні зрушення в підвищенні сили й швидкості бросков дали вправи з обтяженнями розчленованого характеру. Раніше було встановлено, що при виконанні броска беруть участь м'язи ніг, тулуба й рук. У зв'язку із цим і вправи з обтяженнями для спортсменів потрібно підбирати таким чином, щоб вони сприяли розвитку перерахованих м'язових груп, кожної окремо. Тому для розвитку в борців м'язів ніг, що беруть участь у розгинанні, застосовують вправи зі штангою на плечах – напівприсіди й “розпірка”. Для розвитку м'язів тулуба, що виконують обертально-поступальний рух, використовують повороти корпусу із грифом на плечах. З метою розвитку м'язів рук, що виконують розгинаючий рух застосовують вправу жим штанги “лежачи” [7].

У результаті багаторічних досліджень прийнято, на перед змагальному етапі підготовки використовувати методику тренування борців, включаючи в себе вправи зі штангою й чучелом для бросків, що поєднує в собі принцип динамічної відповідності, із застосуванням вправ розчленованого характеру. Для цього в тренуваннях борців використовуються вправи зі штангою й настінною подушкою. Протягом 30 днів спортсмени тренуються за наступною схемою:

1. Три рази на тиждень (понеділок, середа й п'ятниця) після 15-хвилинної розминки, виконуються вправи з чучелом для бросків, по якій наносилися “коронні” броски протягом 10 раундів. Темп виконання бросків в 7 секунди один бросок. Усього за тренування виконувалось 300 бросків. Броски виконуються з установкою максимально сильно. Відпочинок між раундами триває 1 хвилину.

2. У вівторок, четвер і суботу проводиться тренування зі штангою, яке включає наступні вправи: а) напівприсіди (розпірка) зі штангою на плечах, вага штанги 70% від власної ваги спортсмена. Напівприсіди з наступним випрямленням ніг і виходом на носки пропонується виконувати спортсменам серіями (5 серій), по 20 повторень у кожній. Відпочинок між серіями 1–2 хвилини; б) повороти тулуба із грифом на плечах виконувати серіями (5 серій), по 20 повторень у кожній серії. Вага грифа штанги в межах 15–20 кг, залежно від вагової категорії спортсмена (15 кг гриф використовують спортсмени до 71 кг, а понад 71 кг – гриф вагою 20 кг). Відпочи-

нок між серіями 1–2 хвилини; в) жим штанги лежачи виконується по 5 серій. У кожній серії максимальне число підйомів. Після розминки з легкою вагою, спортсмени виконують: 1-ю серію з 70% вагою від максимальної ваги штанги піднятого боксером; 2-гу серію – з 75%; 3-тю серію – з 80%; 4-ту серію – з 85% і 5-ю серію – з 90% вагою. Відпочинок між серіями 1–2 хвилини.

Тривалість тренування зі штангою – 60–80 хв, пульс при цьому перебуває у діапазоні від 140–160 уд/хв. Відпочинок між серіями заповнювався вправами на розслаблення або імітацією бросків. Після завершення вищеприписаної тренувальної програми у всіх борців спостерігалася велика амплітуда як в бросках, так і захисних рухах. Крім цього, майже всі борці, за своїми суб'єктивними оцінками, відзначають, що броскові рухи після тренування зі штангою стали виконуватися з великою міццю, а швидкість рухів суттєво знизилася. Разом з тим, учасники експерименту свідчать, що їх броскові рухи стали більш злитими й погодженими. Однак, багато борців залишилися незадоволеними у зв'язку із придбанням нових відчуттів, після використання у своєму тренуванні вправ зі штангою. Тому, до вправ зі штангою учасникам експерименту необхідно роз'яснити, що ці відчуття носять тимчасовий характер і припиняться через 15–18 днів після завершення тренувальної програми з обтяженнями. Враховуючи особливості побудови тренувального процесу в боротьбі, необхідно диференціювати засоби силової підготовки на загально підготовчому й спеціально-підготовчому етапах. На загально підготовчому етапі підготовки борців слід ширше включати в тренування комплексів вправ зі штангою, що буде сприяти розвитку сили м'язів, котрі задіяні в бросковому русі. На спеціально-підготовчому етапі доцільно використовувати різні варіанти броскового методу й тренажерні обладнання як більш ефективні засоби тренування, що підвищують ефективність бросков борця [5; 13].

Висновки. У ході дослідження встановлено, що запорука успіху професійного борця – це постійний саморозвиток і воля до перемоги. Найбільш важливими факторами в досягненні високого результату є розвиток сили, швидкості, витривалості, правильно підібрана програма тренування, що включає в себе вправи на всебічну підготовку спортсмена, сила волі й прагнення перемогти. Усе це, безсумнівно, значна частка перемоги, але необхідно також постійно вдосконалювати техніку бою й працювати над “реакцією”, адже прорахувати тактикові бою суперника й вчасно перемінити свою, це значить – одержати істотну перевагу на коврi.

Таким чином, пошук сучасних педагогічних прийомів у борців є актуальним та важливим для корекції та підвищення спеціальної фізичної підготовки борців.

Список використаної літератури

1. Бэкман Б. Бокс : підручник / Б. Бэкман. – Київ : Феникс, 2006. – 330 с.
2. Валькевич О. Застосування методу колового тренування для розвитку функціональної підготовки боксерів / О. Валькевич // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та

спорту України, Східноєвроп. ун-т ім. Лесі Українки ; редкол.: А. В. Цьось та ін. – Луцьк, 2013. – № 4 (24). – С. 83–86.

3. Жадан А. Б. Социологические аспекты подготовки борцов / А. Б. Жданов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – Харьков, 2004. – № 1. – С. 46–49.

4. Карданов В. А. Формирование состояния готовности к поединку в зависимости от индивидуальных особенностей спортсменов / В. А. Карданов // Инновационные технологии управления тренировкой борцов на этапах многолетней подготовки : матер. всерос. науч.-практ. конф. – РГУФК, Избербаш, 2007. – С. 75–78.

5. Кіпріч С. Теоретичний аналіз проблеми індивідуалізації і моделювання у спортивній підготовці єдиноборців / С. Кіпріч, О. Донець // Молода спортивна наука України : зб. на-ук. пр. з галузі фізичної культури і спорту. – Львів, 2010. – Вип. 14. – Т. I. – С. 125–130.

6. Ковтик А. Н. Бокс. Секреты профессионала / А. Н. Ковтик. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 224 с

7. Котельник А. Формування основ професійної боротьби в Україні / Андрій Котельник // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. виховання, спорту та здоров'я людини. – Львів, 2012. – Вип. 16. – Т. 1. – С. 118–126.

8. Крупник Е. Я. Применение специализированных подвижных игр для совершенствования физической подготовленности и технико-тактического мастерства студентов-самбистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. Я. Крупник. – Москва, 1998. – 210 с.

9. Кулагина Л. А. Типология элитных борцов / Л. А. Кулагина // Инновационные технологии управления тренировкой боксеров на этапах многолетней подготовки: матер. всерос. науч.-практ. конф. – Москва : РГУФК, 2007. – С. 86–88.

10. Осколков В. А. Актуальные направления техникотактической подготовки в борьбе/ В. А. Осколков, П. Ю. Соловьев // Современное профессиональное образование в сфере физической культуры и спорта: актуальные проблемы и пути совершенствования: труды Междунар. науч.-практ. конфер. Волгоград, 18–20 апреля 2006 г. ; Волгоградская государственная академия физической культуры. – Волгоград, 2006. – С. 214–218.

11. Филимонов В. И. Борьба. Спортивно-техническая и физическая подготовка : монография / В. И. Филимонов. – Москва : ИНСАН, 2000. – 432 с.

12. Хусяйнов З. М. Сила, быстрота и точность бросков борцов / З. М. Хусяйнов // Тактико-технические характеристики поединка в спортивных единоборствах. – Москва, 2007. – С. 210–220.

13. Ширяев А. Г. Бокс и кикбоксинг: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Ширяев, В. С. Филимонов. – Москва : Академия, 2007. – 240 с.

14. Щитов В. К. Борьба. Ускоренный курс обучения / В. К. Щитов – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 123 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Сергатая Н. С., Михальченко А. С. Тренерско-педагогические особенности подготовки борцов греко-римского стиля

В статье на основе анализа материалов специальной научно-методической литературы определены особенности проведения занятий борцов. Определены и обоснованы педагогические приемы по коррекции специальной физической подготовки. Даны рекомендации по качественной коррекции технического мастерства и оптимизации учебно-тренировочного процесса борцов. Одной из важных сторон учебно-тренировочного процесса и его эффективности является построение занятия. Несмотря на разную целеустремленность, обуславливаются возрастными особенностями

ми, технической и тактической подготовленности, тех занимаются, периодом и другими причинами, учебно-тренировочное занятие проводится в соответствии с определенными закономерностями, общих для всех видов спорта. Эти закономерности, предусматривающие целесообразную последовательность выполнения педагогических задач, имеет типовую структуру тренировки, которая представлена в этой статье.

Ключевые слова: борцы, борьба, техника, броски, педагогические приемы.

Serhata N., Mihalchenko O. Coaching and Pedagogical Peculiarities of Wrestlers Greco-Roman Style

On the basis of analysis of materials of special scientific and methodical literature defined some peculiarities of fighters' classes. Defined and justified pedagogical techniques for correction of special physical training. There are recommendations of quality adjustment and optimization of technical skills of fighters' training process. One of the important aspects of the training process and its effectiveness is a building of classes. Despite of the different focus, due to age characteristics, technical and tactical preparedness of those who involved, period and other reasons, the training sessions conducted according to certain patterns common to all kinds of sport. This normality providing for reasonable sequence of educational objectives, considers the typical structure of training, which is presented in this article.

Tags: Fighters, Fighting, appliances, throws, pedagogical techniques

During the study we found that the key to success of a professional wrestler – is a constant self-development and will to win. The most important factors in achieving high results are the development of strength, speed, endurance, the right kind of training program that includes exercises on comprehensive training of athlete, the strength of will and desire to win. All this, of course, a major part of the victory, but it is also necessary to perfect technics of fighting and to work on “reaction” because calculate tactics of battle and change their own in time, it means – to get a significant advantage on the carpet.

Thus, the searching for modern teaching techniques for fighters is relevant and important to correction and enhance of fighters' special physical training.

Key words: Fighter, Fight, appliances, throws, teaching methods.

В. М. СМОЛЯК

аспірант

Класичний приватний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті визначено й обґрунтовано педагогічні умови ефективного стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти, проведено аналіз літератури з проблем підготовки вчителя з початкової освіти, стимулювання у педагогічній діяльності. Розглянуто питання створення і використання персонального навчального середовища як необхідного компонента підготовки майбутнього вчителя.

Уточнено необхідність реалізації науково обґрунтованого комплексу педагогічних умов стимулювання професійного самовиявлення майбутнього вчителя з початкової освіти.

Ключові слова: педагогічні умови, персональне навчальне середовище (*Personal Learning Environment, PLE*), професійне самовиявлення, стимулювання, підготовка вчителя з початкової освіти, педагогічний коледж, освітній процес.

Якість підготовки майбутніх учителів з початкової освіти багато в чому визначається особливостями освітнього середовища конкретного вищого навчального закладу, яке має бути професійно зорієнтованим, спрямованим на формування у студентів стійкого усвідомленого позитивного ставлення до своєї майбутньої професії, творчого підходу до розв'язання завдань, пов'язаних з реалізацією майбутніх професійних функцій, максимальної індивідуалізації підходів та педагогічних рішень.

Проблеми підготовки вчителя з початкової освіти досліджували вчені Н. Бібік, О. Біда, А. Бистрюкова, Т. Байбара М. Вашуленко, С.Єрмакова, М. Захарійчук, О. Івлієва, Н. Казакова, Н. Кичук, О. Комар О. Мельник, В. Паскар, С. Ратовська, І. Титаренко Л. Хоружа та ін.

Проблеми стимулювання та індивідуального підходу в педагогічній діяльності досліджували Ш. Амонашвілі, Л. Аристова, Ю. Бабанський, М. Данилов, Т. Генінг, Л. Занков, О. Киричк, І. Родак, О. Савченко, О. Сауліна, В. Сухомлинський, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Суть питання “педагогічні умови” розглянуто у роботах багатьох дослідників. Так, О. Ф. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [10]. У К. Л. Біктагірова педагогічні умови розглянуто як обставини, при яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між учителем і курсантами, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а курсантам – успішне навчання [1]. В. М. Манько педагогічні умови визначає як

взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [8, с. 153–161]

Аналіз наукових праць дає право констатувати, що проблема вивчення педагогічних умов, за яких стимулювання професійного самовиявлення майбутнього вчителя з початкової освіти в процесі фахової підготовки може бути здійснено ефективно, досліджена недостатньо. З огляду на це й на важливість результатів професійної діяльності вчителів початкової школи для гармонійного розвитку підростаючого покоління, необхідно уточнити і систематизувати педагогічні умови, які сприятимуть ефективному становленню вчителя.

Проведені дослідження річних планів педагогічного коледжу, результатів навчально-виховного процесу дають змогу зробити припущення, що, незважаючи на реальні зусилля щодо створення сприятливого середовища стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти, чітка дієва система такого стимулювання ще не вироблена, а також відсутнє наукове обґрунтування педагогічних умов, які б сприяли вирішенню цього завдання.

До теперішнього часу в системі фахової підготовки вчителів з початкової освіти відсутня єдина скоординована стратегія, направлена на розв'язання проблеми всебічної індивідуально зорієнтованої мотивації студентів-майбутніх учителів, яка б прослідковувалася і реалізовувалася в комплексі: навчальний план та програми – форми, методи та засоби навчання та виховання – збагачений виховний простір – реальні дії учасників освітнього процесу.

Таким чином, мова має йти про комплексний підхід, який може бути реалізованим у навчальному процесі ВНЗ і бути нерозривно пов'язаним з реалізацією завдань законів, концепцій та нормативних актів, які регулюють вимоги до сучасного вчителя.

Мета статті – визначити та обґрунтувати педагогічні умови ефективного стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів початкової освіти.

Проведений аналіз педагогічної літератури [5; 6] та досвіду роботи навчальних закладів [3; 4] свідчать про те, що для підготовки фахівців необхідно забезпечити певні умови, до яких можна віднести:

- зовнішні соціально-педагогічні умови: соціальне замовлення на підготовку висококваліфікованих фахівців з урахуванням динамічних змін, потреб у них на регіональному ринку праці;
- внутрішні: організаційно-педагогічні (ліцензія, статут, режим роботи ПВ, правила прийому до ВНЗ, перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка, функціонально – посадові обов'язки працівників);
- дидактичні: (навчальний план, навчальні та робочі програми, модель навчання, принципи організації навчання, програмно-методичне за-

безпечення навчального процесу: електронні підручники, тренажерні програми, автоматизовані програми контролю навчальних досягнень;

- культурологічні;
- матеріально-технічні.

Поряд з тим, науковці виділяють дидактичні вимоги до процесу підготовки вчителя, які також мають характеристики педагогічних умов:

- вмотивованість використання різних дидактичних матеріалів;
- чітке визначення ролі, місця, призначення та часу використання дидактичних засобів;
- провідна роль викладача в проведенні занять;
- введення в ту чи іншу технологію тільки таких компонентів, які гарантують якість навчання;
- відповідність методики навчання загальній стратегії проведення навчально-виховного процесу;
- врахування того, що введення змін у систему засобів навчання вимагає перегляду всіх компонентів системи навчання та зміни методики навчання;
- забезпечення високого ступеня індивідуалізації навчання;
- забезпечення стійкого зворотного зв'язку в навчанні.

Важливим компонентом у самовизначенні майбутнього вчителя є створене у навчальному закладі освітнє середовище, яке повинно трансформуватися відповідно до вимог кожного студента і стати його власним, персональним навчальним середовищем, яке, маючи в своєму арсеналі сучасні засоби мережних інформаційно-комунікаційних технологій, отримує нові дидактичні та виховні можливості для досягнення високих результатів підготовки.

Підготовка вчителя, як і виховання будь-якої особистості більшою мірою залежить від середовища, в якому відбувається цей процес. Еволюція навчального середовища визначається потребами практики, а його розвиток спрямовується на задоволення цих потреб. Погляд на роль і місце навчального середовища, його структуру, властивості і можливості залежать від тієї парадигми освіти, що склалася у суспільстві на цей час [7, с. 71].

Розвиток мережних технологій, їх інтеграція в освітній процес, розширення спектру можливостей сервісів ВЕБ 2.0., зокрема хмарних технологій, сприяло появі терміна “персональне навчальне середовище” (Personal Learning Environment, PLE).

Для сучасного студента не завжди прийнятним є характерна для традиційного освітнього процесу інформаційна замкненість навчального середовища. Більш затребуваною стає відкрита форма інформаційного простору навчального закладу, для роботи в якому сам майбутніх фахівець зможе використовувати зручні саме йому, а не такі, які “історично сформувалися” засоби обробки інформаційного потоку.

Аналіз сайтів вітчизняних і зарубіжних університетів, інститутів, коледжів відображає розуміння необхідності створення саме мережозорієн-

тованого освітнього середовища, яке реалізується шляхом розроблення та наповнення сайтів дистанційної освіти, порталів навчального закладу, з підключенням засобів ВЕБ 2.0., створення розгалуженої системи знань.

Самостійне створення та використання персонального навчального середовища майбутнім учителем з початкової освіти потребує додаткового вивчення, так як у вітчизняній науці поки що не запропоноване комплексне рішення цієї проблеми, що пов'язано з багатовекторністю проблеми, а саме:

- різний рівень готовності студентів-майбутніх учителів до створення та використання PLE;
- недостатній рівень готовності більшості викладачів до взаємодії зі студентом засобами їх персонального навчального середовища;
- особливості вивчення мережевих продуктів для PLE, яким притаманна постійна якісна і кількісна зміна;
- можливість навчальних закладів утримувати спеціалістів-інженерів з обслуговування власних мережевих продуктів ВНЗ та ін.

У педагогіці, як і будь-якій науці, є свої закони, з яких випливають свої закономірності та принципи. Для визначення методологічних аспектів нашого дослідження проаналізовано ідеї, закономірності та принципи, які виступають як методологічні категорії та забезпечують впровадження новацій у змісті, формах та методах стимулювання професійного становлення майбутнього вчителя з початкової освіти.

За висловлюванням С. Л. Рубінштейна: “Найважливішою справою є виховання мислення, здатності не тільки володіти фіксованими операціями, прийомами, які включаються за заздалегідь заданими ознаками, але і розкривати нові зв'язки, відкривати нові прийоми, приходити до рішення нових задач” [9].

Професійне самовиявлення майбутнього вчителя початкової освіти залежить від таких характеристик людини, які конкретно детермінують кінцевий успіх формування студента як майбутнього вчителя, його професійну готовність та у сукупності зумовлюють її рівень. До основних характеристик, на думку В. А. Бодрова, належать:

- професійна мотивація як спонукальна та спрямовуюча активність особистості на задоволення не тільки біологічних потреб, але насамперед потреб у праці, спілкуванні, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні;
- загальна і професійна підготовленість у формі попередніх (для опанування професії) і кваліфікаційних (з урахуванням рівня професіоналізації) знань, навиків і умінь, необхідних для виконання стандартних та нетипових професійних завдань;
- рівень функціональної готовності і резервів організму до трудової діяльності, розвиток професійно важливих фізіологічних функцій аналізаторів та фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість);
- стан індивідуально-психологічних функцій людини і насамперед професійно важливих якостей для конкретної діяльності, що характеризу-

ють пізнавальні процеси і психомоторику, темперамент, характерологічні та емоційно-вольові особливості особистості [2].

Кожна з виявлених педагогічних умов має свої внутрішні можливості, будучи переважно націленою на формування того чи іншого компоненту стимулювання. У той же час, кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність формування досліджуваної характеристики. Тільки їх системна єдність дає змогу досягти найкращих результатів і становить комплекс педагогічних умов формування професійного самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти. Тобто, спеціально організовані педагогічні умови створюють сприятливе освітнє середовище для всебічного задоволення професійного самовиявлення майбутнього вчителя.

Професійне становлення особистості майбутнього вчителя з початкової освіти – засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей, підготовка до виконання важливих соціально-професійних функцій.

Основними напрямками професіоналізації у навчальній життєдіяльності, на думку М. П. Козирєва та Ю. Р. Козловської, є професійне навчання, професійне самовизначення, самоствердження та зростання, розвиток інтелектуального потенціалу щодо відповідної сфери професійної діяльності, духовне збагачення, моральне, фізичне самовдосконалення. Студент вищого навчального закладу – це молода людина, яка характеризується професійною самовизначеністю до висококваліфікованого виконання функцій фахівця у відповідній галузі.

Отже, аналіз досліджень дає можливість зробити висновок, який висловлюють і інші науковці, що в контексті дослідження педагогічних умов стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти має на меті створення науково обґрунтованого комплексу педагогічних умов, який спираючись на забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки вчителя початкової школи; вдосконалення практичного навчання; визначення форм і методів процесу формування професійних умінь студентів з наближенням до реальних умов початкової школи дасть змогу гарантувати задоволення індивідуальних запитів і потреб студентів-майбутніх учителів для свого професійного самовиявлення.

Під педагогічними умовами стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів початкової освіти ми розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів освітнього процесу, від реалізації яких залежить рівень задоволення професійних потреб майбутніх фахівців.

Висновки. Перехід до болонської системи освіти передбачає кількісний перерозподіл аудиторних та самостійних годин у формуванні необхідних знань умінь та навичок. Необхідним є створення умов формування професійної компетентності майбутніх учителів не тільки в навчальній, а й в позааудиторній роботі. До таких умов можна віднести роботу кураторів (класних керівників) груп, роботу студентських волонтерських

об'єднань, роботу студентів в органах самоврядування, участь у місцевих, регіональних та всеукраїнських соціальних проектах, залучення студентів до активної творчої та наукової діяльності та ін. Резюмуючи, а також спираючись на досвід стимулювання професійного самовиявлення у педагогічному коледжі під час освітнього процесу, можна констатувати, що тільки комплексне дотримання та використання педагогічних умов дасть змогу якісно стимулювати професійне самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти, підвищуючи таким чином рівень підготовки педагогічних кадрів.

Список використаної літератури

1. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К. Л. Биктагиров ; Казанский гос. университет. – Казань, 1973. – 37 с
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. для вузов / В. А. Бодров. – Москва : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Великий В. М. Совместная деятельность школы и вуза по психолого-педагогической подготовке школьников к учительской профессии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Великий. – Москва, 1987. – 20 с.
4. Вуколов В. Н. Пути оптимизации обучения на подготовительном отделении педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Вуколов. – Алма-Ата, 1981. – 24 с.
5. Давыдов В. П. Некоторые подходы к интенсификации обучения в вузе / В. П. Давыдов // Сб. научн. трудов ВИПС. – Орел : ВИПС, 1994. – № 1. – С. 25–31.
6. Добровольська Л. П. Сучасні підходи та технології професійного відбору майбутніх учителів / Л. П. Добровольська // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – Вип. 6. – С. 24–28.
7. Жук Ю. О. Проблемы формирования навчального середовища сучасної школи / Ю. О. Жук // Моделі розвитку сучасної української школи : мат. Всеукр. наук.-практ. конф. 11–13 жовтня 2006 р., Черкаси–Сахнівка. – Київ : СПД Богданова А. М., 2006. – С. 71–77.
8. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – Київ : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с.
10. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – Москва : Высшая школа, 1970. – 301 с.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2015.

Смоляк В. М. Педагогические условия эффективного стимулирования профессионального самовыражения будущих учителей начального образования

В статье определено и обосновано педагогические условия эффективного стимулирования профессионального самовыявления будущих учителей начальной школы, проведен анализ литературы по проблеме подготовки учителя начальной школы, стимулирования в педагогической деятельности. Рассмотрен вопрос создания и использования персональной учебной среды как необходимого компонента подготовки будущего учителя.

Уточнена необхідність реалізації научно обоснованого комплексу педагогічних умов стимулювання професійного самовиявлення майбутнього вчителя початкової школи.

Ключевые слова: педагогические условия, персональная учебная среда (Personal Learning Environment, PLE), профессиональное самовыявление, стимулирование, подготовка учителя начальной школы, педагогический колледж, образовательный процесс.

Smolyak V. The Pedagogical Conditions of o Effective Stimulation of Professional Self-Expression of Future Teachers of Primary Education

Pedagogical conditions of effective stimulation of professional self-expression of future teachers of primary education which are considered as a set of external and internal factors of educational process on which realization the level of satisfaction of professional needs of future experts depends are defined and proved in the article.

There is the analysis of literature on a problem of training of the teacher of primary education, stimulation in pedagogical activity in the article. And the question of pedagogical conditions is considered too.

Questions of creation and use personal the educational environment in a higher educational institution as necessary component of training of future teacher which has to be transformed according to requirements of each student and to become his own are considered, personal educational the environment which, having modern means of the network in the arsenal is information – communication technologies will have new didactic and educational opportunities for achievement of good results of preparation.

Problems are lifted: insufficient level of readiness of teachers for interaction with students means of VEB; readiness of students – future teachers of primary education to creation and use personal the educational environment; open information space of educational institution.

The need of creation of scientific complex of pedagogical conditions of stimulation of professional self-expression of future elementary school teacher is specified here.

Key words: pedagogical conditions, Personal Learning Environment (PLE), professional self-expression, stimulation, training of the teacher of primary education, teacher training college, educational process.

УДК 376.33:796.012.23

О. С. СОКИРКО

доцент

Ю. І. ДУДНІК

старший викладач

Т. В. НАПАЛКОВА

старший викладач

О. В. МІЛКІНА

старший викладач

С. О. МОТУС

старший викладач

Запорізький національний технічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЮ

У статті подано педагогічні умови розвитку пізнавальної сфери глухих підлітків, створені на заняттях з плавання. Навчання плаванню глухих підлітків проводилося в інтегрованих групах з використанням ігрового методу і спеціально розробленої системи жестів.

Ключові слова: *пізнавальна сфера, глухі підлітки, навчання плаванню, ігри, ігрова діяльність у воді.*

Вдосконалення системи спеціальної освіти потребує глибокого та різнобічного вивчення розумового й фізичного розвитку осіб з особливостями психофізичного розвитку, у тому числі і глухих підлітків. Вирішення складних завдань навчання та виховання цих дітей потребують проведення відповідних досліджень і забезпечення цих процесів у спеціальній педагогіці. На це вказують ряд провідних українських науковців – В. І. Бондар [1], Н. Г. Байкіна [2], В. В. Засенко [3], В. М. Синьов [4], Л. І. Фомічова [5], М. К. Шеремет [6], М. Д. Ярмаченко [7] та ін.

Мета статті – розробити й науково обґрунтувати педагогічні умови розвитку пізнавальної діяльності глухих підлітків у процесі навчання плаванню.

Методи та організація дослідження:

а) теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення літературних джерел і перспективного педагогічного досвіду з досліджуваної проблеми, порівняльного аналізу тестування рухових здібностей глухих підлітків і зі збереженим слухом;

б) емпіричні: аналіз педагогічної документації, педагогічні спостереження, констатувальний і формувальний експерименти, опитування і бесіди;

в) методи математичної статистики: метод середніх величин, парних порівнянь, метод кореляційного аналізу.

Навчально-корекційні заняття з плавання проводились в експериментальній групі, в яку входили глухі підлітки 13–15 років (20 осіб). Першу контрольну групу становили глухі підлітки у віці 13–15 років. Другу контрольну групу становили підлітки, щочують у віці 13–15 років.

У експериментальній групі на заняттях пропонували різноманітні засоби й методи розвитку пізнавальної діяльності, із застосуванням рухових ігор і з використанням ігрового методу.

На цьому етапі експерименту не планували корекційно-педагогічні заняття із значними фізичними і психічними навантаженнями.

В основу експериментальної методики з глухими підлітками 13–15 років покладено заняття з плавання з розвитком пізнавальної діяльності із застосуванням ігор та ігрових дій.

Пріоритет розвитку пізнавальної діяльності надано плаванню та іграм у воді. Заняття плаванню вимагають уваги й зосередженості, які направлені на сприйняття зовнішніх об'єктів (пояснення, показ вправ, сигнали тощо) або на самого себе (відчуття, сприйняття, переживання, думки). Увага підсилює рівень прояву інших пізнавальних здібностей. Властивості довільної уваги – концентрація (ступінь зосередженості), стійкість (здатність збереження необхідної концентрації протягом тривалого часу) і рухливість (навмисна зміна концентрації уваги) – відображають волю якості плавця. У процесі занять плаванням формується уважність, що є основою свідомої дисциплінованості на заняттях плаванням. Сприйняття і відчуття є основним джерелом інформації, вони використовуються плавцем для керування своїми руховими діями. Плавання привчає до дисципліни, до відчуття відповідальності, сприяє розумовому розвитку, це реальна соціальна адаптація і підготовка до самостійного життя.

Гра значною мірою впливає на формування особистості: це така свідомо діяльність, у якій виявляється і розвивається уміння аналізувати, зіставляти, узагальнювати й робити висновки. Заняття іграми сприяє розвитку у підлітків здібностей до дій, які мають значення в повсякденній практичній діяльності. Освітнє значення мають ігри за структурою і характером рухів, подібні руховим діям. Елементарні рухові навички, набуті в іграх, легко перебудовуються при подальшому, більш поглибленому вивченні техніки рухів і полегшують оволодіння нею.

Рухові ігри розвивають здатність адекватно оцінювати просторові й часові відносини, одночасно сприймати багато й реагувати на сприйняте.

Рухова гра носить колективний характер. Залежно від якості виконання ролі той або інший учасник може заслужити заохочення, або, навпаки, несхвалення товаришів, так підлітки привчаються до діяльності в колективі. Грі властиві протидії одного гравця іншому, однієї команди – іншій, коли перед граючими виникають найрізноманітніші задачі, що вимагають миттєвого вирішення. Для цього необхідно в найкоротші строки оцінити оточуючу обстановку, обрати найправильнішу дію і виконати її. Крім того, заняття іграми виробляють координовані, економні і злагоджені рухи, гра-

вці набувають уміння швидко входити в потрібний темп і ритм роботи, виконувати різноманітні рухові задачі, проявляючи при цьому необхідні зусилля і наполегливість, що важливо в повсякденному житті.

Ігри у воді, застосовані в корекційному процесі, сприяють оволодінню технікою плавання. Вони сприяють прояву активної діяльності, вихованню колективізму і підвищенню емоційності занять.

Використання ігор на заняттях з плавання позитивно впливає на психіку глухого підлітка, сприяє швидкому освоєнню водного середовища і оволодінню технікою плавальних рухів, регулює функціональне навантаження, підвищує інтерес до занять.

З методикою вживання ігрових дій і технікою спортивного плавання глухі підлітки не були знайомі. З ними в перший рік навчання проводили заняття 4 рази на тиждень, тривалістю 90 хвилин. Річний обсяг роботи у глухих підлітків коливався в межах 250 годин. Всього проведено в перший рік 180 занять, в другий рік навчання – 250 занять.

Необхідною умовою при проведенні навчального експерименту було мовлення. Слова підказники, виступаючи разом із рухами, сприяли свідомому, більш швидкому і міцному оволодінню новими руховими діями.

Корекційна програма заснована на загально-дидактичних принципах корекційної педагогіки: виховуючої спрямованості навчання, науковості процесу навчання, систематичності й послідовності навчання, доступності знань, активності і свідомості у навчанні, наочності корекційної спрямованості навчання, індивідуального та диференційованого підходу до учнів. Ці принципи корекційної педагогіки трансформують у такі дидактичні правила: навчання має всебічно розвивати особистість кожного учня і бути виховним, систематичним і системним, суворо науковим, будуватись на врахуванні вікових особливостей і доступності для них навчального матеріалу, передбачати використання наочності, базуватися на свідомості й активності учнів, забезпечувати міцність засвоєння знань, умінь і навичок, забезпечувати індивідуальний підхід до дитини в колективних формах навчання, диференційований підхід.

Загальнопідготовчий етап тривав 12 тижнів. Рівень підготовки глухих підлітків був невисоким, тому їм запропоновано навантаження в прямолінійно-висхідній формі. Переглянуто процентне співвідношення зон навантаження, велику увагу приділено психологічній сумісності підлітків. Водне середовище відмінне від повітря, у зв'язку з цим на цьому етапі дослідження великого значення набував розвиток так званого "відчуття води". Основну увагу було спрямовано на розвиток пізнавальної діяльності та навчання техніці плавання. В цьому плані відведено особливе місце спеціальним засобам, що сприяють удосконаленню техніки плавання.

Основною методикою, що застосовувалася, був показ, оперативне і поелементне корегування з боку навчаючого з гранично можливим використанням вербальних компонентів.

Дані, одержані в ході дослідження рівня пізнавальної діяльності та глухих підлітків на етапі констатуючого експерименту, привели до необхідності вживання особливих методів навчання, заснованих на використанні всієї системи аналізаторів, що підлягають зберіганню і спрямовані на корекцію і компенсацію наслідків глухоти.

Експериментальна група глухих підлітків виконувала програму ігрових дій 4 рази на тиждень протягом 3 років. Крім того, 5 разів на тиждень пропонувалися мовні ігри протягом двох років: двічі на заняттях зі слухового сприйняття; 2 рази під час позакласних занять; 4 рази перед корекційно-навчальними заняттями у воді.

Експериментальні заняття з глухими підлітками в експериментальній групі побудовано в такій спрямованості: заняття з плавання – ігрова діяльність у воді – навчання техніці спортивного плавання, розвиток спеціальних плавальних якостей – розвиток пізнавальної діяльності.

Методика мовних ігор заснована на розвитку зорово-просторової орієнтації і зорової пам'яті, зорово-моторної координації і тонко координованих рухів рук, розвитку мови, формування правильного дихання, фонематичного слуху, розширення словарного запасу та фразеології.

Перед навчанням техніці різних плавальних елементів глухим підліткам пояснювали і показували загальну техніку виконання. При навчанні і вдосконаленні техніки плавання глухим підліткам експериментальної групи пропонували декілька варіантів загальних методів навчання. При використанні різних за характером прийомів, форм і методів були створено умови для розвитку у них пізнавальної активності.

Вдосконалення корекційно-навчального процесу з використанням ігор у воді з глухими підлітками 13–15 років відбувалося за рахунок різних аспектів: передачі і сприйняття навчальної інформації, логічного аспекту, характеру пізнавальної діяльності, управління процесом навчання.

Корекція пізнавальної діяльності глухих підлітків проводилася в певній послідовності на корекційних заняттях з використанням ігрових дій у воді. На експериментальних заняттях з використанням ігрових дій у воді з глухими підлітками на етапі навчального експерименту пропонували вправи із загальної і спеціальної підготовки.

На збережних функції зорового, шкірного і рухового аналізаторів спиралися при навчанні глухих підлітків. Особливе значення надавали збагаченню словника, формуванню граматичної будови мови, корекції її вимовного аспекту.

На корекційно-навчальних заняттях з використанням ігор у воді увагу приділено розвитку слухового сприйняття і формуванню вимови.

При проведенні експерименту з глухими підлітками у віці 13–15 років використовували різні види наочно-практичної діяльності. В експериментальних умовах наочно-практичної діяльності удосконалювали діяльність глухих підлітків. На цьому етапі у глухих розвивали зорово-моторну координацію.

Мовне спілкування виступало в експериментальному навчанні і корекції рухової сфери найважливішим засобом, який сприяв реалізації комунікативної функції мови, стимулювало накопичення словарного запасу. У глухих підлітків віком 13–15 років удосконалювали словесну мову в тактильній, усній і письмовій формах. При підборі мовного матеріалу керувалися актуальністю для спілкування і розвитку пізнавальної діяльності.

Корекцію пізнавальної діяльності у глухих підлітків 13–15 років здійснювали, враховуючи нові знання й досвід підлітків, відкриття нових сторін у колишньому досвіді підлітків, використання мовних і рухових ігор. При ігровій діяльності акцентовано на активізації орієнтовної діяльності і мобілізації активності підлітків. Це сприяло залученню їх до колективу чуючих.

У корекційно-навчальному процесі використовували власні спостереження, перегляд діафільмів із змістом і проведенням ігор із створенням ситуативних завдань. На основі сприйняття живих об'єктів, муляжів, малярних, фотографій, схем на заняттях з використанням ігор у воді створювали високий рівень мотивації: потреба детально уточнити техніку виконання різних плавальних рухів, розширити свої знання, поставити питання.

У віці 13–15 років з глухими підлітками необхідною умовою корекції пізнавальної діяльності є використання ігрових дій в інтегрованих групах на заняттях з плавання. Сприйняття і відчуття є основним джерелом інформації, що використовують плавці для управління своїми руховими діями.

Висновки.

1. Система корекційної дії на пізнавальну діяльність глухих підлітків 13–15 років на заняттях з використанням ігор у воді стала основою навчально-виховного процесу, корекційно-розвивальні ігри в воді сприяли створенню близьких відносин між учасниками групи (команди), знімали напруженість, тривожність, страх перед оточуючими, підвищили самооцінку, дали змогу глухим підліткам перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімали небезпеку соціально значимих наслідків, сприяли розвитку рухової пам'яті, зоровому сприйняттю, розумовій працездатності, мисленню, що забезпечує їм ранню інтеграцію в сучасне суспільство.

2. Педагогічними умовами розвитку пізнавальної діяльності глухих підлітків у процесі навчання плаванню були загальні й спеціальні методи навчання, а також прийоми, форми, принципи виховної спрямованості навчання, науковості процесу навчання, систематичності і послідовності навчання, доступності знань, активності і свідомості у навчанні, наочності корекційної спрямованості навчання, індивідуального та диференційованого підходу до учнів.

3. Корекція пізнавальної діяльності глухих підлітків експериментальної групи досягалась поєднанням і варіюванням навчання техніці плавання, розвитком рухових якостей із застосуванням ігор у воді та мовними іграми.

Список використаної літератури

1. Бондар В. І. Спеціальне навчання дітей з вадами розумового та сенсорного розвитку: стан та перспективи / В. І. Бондар // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин : матер. Всеукр. наук.-практ. конфер. – Київ : Просвіта, 1994. – С. 13–18.
2. Байкіна Н. Г. Коррекция двигательной сферы глухих школьников в процессе физического воспитания / Н. Г. Байкіна // Материалы VII Всесоюзных педагогических чтений. – Москва, 1985. – С. 2–3.
3. Засенко В. В. Соціально-педагогічні основи формування життєвих планів глухих і слабочуючих старшокласників : дис. ... д-ра пед. наук :13.00.03 / В. В. Засенко. – Київ, 1996. – 481 с.
4. Синьов В. М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжних шкіл / В. М. Синьов // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – Львів : Просвіта, 1994. – С. 23–27.
5. Фомічова Л. І. Операції і знаки в ігровій діяльності дитини з вадами слуху / Л. І. Фомічова. – Київ : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1995. – 17 с.
6. Шеремет М. К. Формирование готовности слабослышащих детей к школьному обучению : автореф. дис. ... канд. психол. наук : НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва, 1979. – 17 с.
7. Ярмаченко М. Д. Проблеми інтеграції глухих в суспільство : зб. матер. I Всеукр. конф. з історії навчання глухих в Україні / М. Д. Ярмаченко. – Київ, 2001. – С. 63–66.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2015.

Сокирко А. С., Дудник Ю. И., Напалкова Т. В., Милкина Е. В., Мотус С. А. Педагогические условия развития познавательной сферы глухих подростков в процессе обучения плаванию

В исследовании представлены педагогические условия развития познавательной сферы глухих подростков, созданные на занятиях по плаванию. Обучение плаванию глухих подростков проводилось в интегрированных группах с использованием игрового метода и специально разработанной системы жестов.

Ключевые слова: *познавательная сфера, глухие подростки, обучение плаванию, игры, игровая деятельность в воде.*

Sokirko A., Dudnik Y., Napalkova T., Milkina H., Motus S. Pedagogical Conditions of Development of Cognitive Sphere of Deaf Teenagers in the Learning Process of Swimming

Swimming trainings with the development of cognitive competence were taken as the basis of experimental methods with ear-deficient teenagers. Priority is given to swimming and games in water.

Pedagogical conditions of the development of cognitive activity of ear-deficient teenagers in the process of teaching swimming were the following: general and special teaching methods, principles of educational teaching, scientific process of teaching, systematic and consistent teaching, availability of knowledge, active and conscious teaching, corrective teaching, individual and differentiative approach to students.

The main method that was used was a show, and in the operative element of the adjustment was teaching with the maximum possible use of verbal components. Data collected in the study of cognitive activity and deaf teenagers at the stage of ascertaining experiment led to the need to use special teaching methods based on the use of all system operations subject analyzers and storage aimed at correcting the effects of deafness and compensation.

Verbal communication serves as experiential learning and correcting the motor areas important tool that helped implement the communicative function of language, vocabulary stimulated the accumulation of stock. In deaf adolescents aged 13–15 years improved tactile verbal language, orally and in writing. In the selection of language material guided relevance to communication and development of cognitive activity.

Key words: *development, cognitive activity, deaf adolescents, swimming, games, water games.*

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА КОНСТАТУВАЛЬНО-ПОШУКОВОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проведено анкетування майбутніх фахівців з фізичної реабілітації щодо їх готовності до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів. Визначено, що діюча система підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів є недостатньо розробленою, відсутня цілісна науково обґрунтована теорія і методика професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Встановлено відсутність методологічних, теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів.

Ключові слова: фахівець, фізична реабілітація, підготовка.

Актуальність дослідження підтверджена оновленням соціального світу, докорінними змінами ціннісно-сислової основи нашого буття, процесами світової глобалізації, які особливим чином впливають на процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Все це відображено у 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 у цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров’я нації”, Державній національній програмі “Освіта” (1993), Концепції Загальнодержавної програми “Здоров’я 2020: український вимір” на 2012–2020 рр., Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.

Реалізація гуманістично орієнтованих і соціально значущих підходів до фізичного виховання висуває нові вимоги до системи вищої професійної фізкультурної освіти, перш за все, щодо її гуманітаризації та культурологічної спрямованості, обґрунтування нових спеціальностей і спеціалізацій з метою забезпечення сфери фізичної культури і спорту висококваліфікованими кадрами. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації лежить у площині понять “реабілітація”, “фізична реабілітація” [1, с. 34].

О. К. Марченко визначає поняття “реабілітація” як “складну соціально-медичну проблему, що має кілька основних аспектів: відновлення здоров’я хворого за допомогою комплексного лікування; відновлення трудо-

вих, побутових навичок і елементів самообслуговування; соціальна реінтеграція, пов'язана з працевлаштуванням, матеріально-побутовим забезпеченням, поверненням у трудовий колектив” [5, с. 41].

Ю. Лянной визначає поняття “фізична реабілітація” як “ефективний засіб комплексного відновлення фізичного здоров'я і працездатності хворих, спортсменів, інвалідів та ін. Вона діє за рахунок широкого впровадження основ здорового способу життя, використання різноманітних фізичних вправ і природних чинників як найбільш природовідповідних засобів відновлення, оздоровлення та профілактики багатьох захворювань, травм” [4, с. 325].

Як вказує В. О. Кукса, “фізична реабілітація у 60-х роках в реабілітологічній класифікації мала спочатку самостійний статус, а потім зусиллями медичних науковців була віднесена до медичної реабілітації і до кінця ніколи не реалізовувалася, залишалася мало запитуваним аспектом на другорядних позиціях, здебільшого поступаючись місцем лікувальним засобам через професійну обмеженість лікарів у використанні фізичних, фізкультурних і лікувально-фізкультурних засобів, не говорячи вже про суто фізично-реабілітаційні” [3, с. 41].

Для підтвердження актуальності порушеної проблеми та з'ясування стану професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів нами було проведено опитування 629 студентів вищих навчальних закладів України напряму підготовки “Здоров'я людини” та “Фізична реабілітація”.

Аналіз результатів анкетування показав, що із 629 фахівців з фізичної реабілітації вважають за необхідне здійснювати їхню підготовку до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів 81,46% опитаних; частково вважають – 8,76% та яким важко відповісти – 9,76% студентів.

Таким чином, більшість опитуваних (81,46%) вважають за необхідне здійснювати якісну підготовку майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів, що підтвердило актуальність обраної теми дослідження.

Для нашого дослідження було важливим знати думку студентів про їхню підготовленість для використання засобів фізичної реабілітації у своїй майбутній професійній діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів і ми отримали такі результати. Повністю підготовленими себе вважають – 15,85%, частково підготовленими – 51,62%, не підготовленими – 19,29%, яким важко відповісти – 13,22%. Тобто, тільки невелика кількість опитаних вважають себе повністю підготовленими до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів, що свідчить про необхідність проведення нашого дослідження.

Аналіз відповідей респондентів щодо задоволення наявною навчально-методичною літературою, необхідною для формування готовності до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів

засвідчив, що лише 13,26% задоволені наявною навчально-методичною літературою, 48,33% – частково задоволені, 32,66% – не задоволені і 5,75% було важко відповісти на питання.

За результатами відповідей видно, що 64,21% студентів поділяють думку про те, що фізична реабілітація – це відновлення здоров'я, функціонального стану й працездатності, порушених хворобами, травмами або фізичними, хімічними й соціальними факторами, 21,03% – частково поділяють, 10,10% – не поділяють і 4,66% було важко відповісти.

Аналізуючи відповіді студентів на питання щодо володіння ними знаннями про основні положення проведення рекреаційних занять, то ми дійшли до висновку, що лише 17,08% володіють необхідними знаннями, 52,04% – володіють, але недостатньо, 17,7 – не володіють знаннями і 13,18% було важко відповісти на запитання. Такі результати опитування студентів підтверджують необхідність для професорсько-викладацького складу при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін приділяти велику увагу формуванню знань про положення проведення рекреаційних занять.

Аналіз результатів відповідей опитуваних щодо володіння ними знаннями про будову органів, тканин, систем організму, фізіологічні та біохімічні механізми їх функціонування у нормі, при патології та під впливом фізичних навантажень показав, що 14,07% респондентів володіють такими знаннями, 41,21% – володіють, але недостатньо, 37,48% – не володіють і 7,26% було важко відповісти на запитання. Нас турбує, що така велика кількість студентів не володіє знаннями про будову органів, тканин, систем організму, фізіологічні та біохімічні механізми їх функціонування у нормі, при патології. Це ще раз підтверджує актуальність нашого дослідження та необхідність наукового обґрунтування підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів.

Результати опитування студентів щодо володіння ними знаннями про застосування заходів превентивної реабілітації та профілактики можливих розладів здоров'я засвідчили, що 18,12% респондентів володіють цими знаннями, 37,72% – володіють, але недостатньо, 36,32% – не володіють і 7,82% було важко відповісти на запитання.

За результатами опитування студентів щодо володіння ними знаннями про патофізіологічну сутність того чи іншого захворювання, його симптоми, стадії, ступені, форми, варіанти перебігу, можливі ускладнення ми відзначаємо, що 12,67% респондентів володіють відповідними знаннями в повному обсязі, 38,22% – володіють, але недостатньо, 40,25% – не володіють необхідними знаннями і 8,85% було важко відповісти на запитання. Така велика кількість респондентів, які не володіють знаннями про патофізіологічну сутність того чи іншого захворювання, його симптоми, стадії, ступені, форми, варіанти перебігу, можливі ускладнення, свідчить про те, що викладачам вищих навчальних закладів необхідно приділяти цьому питанню більше уваги.

Результати опитування студентів щодо володіння ними знаннями про режими рухової активності на санаторному етапі лікування засвідчили, що 32,14% володіють відповідними знаннями в повному обсязі, 47,3% – володіють, але недостатньо, 14,82% – не володіють відповідними знаннями і 5,72% було важко відповісти на запитання.

Аналіз результатів відповідей респондентів щодо їх знань про принципи, періоди та етапи організації і проведення оздоровчого фізичного тренування у процесі реалізації індивідуальної фізично-реабілітаційної програми показав, що 23,02% опитуваних знають відповідне питання, 37,86% – знають, але недостатньо, 35,21% – не знають цього питання і 3,88% було важко відповісти на це запитання. Цей факт привертає нашу увагу, бо не знання принципів, періодів та етапів організації і проведення оздоровчого фізичного тренування у процесі реалізації індивідуальної фізично-реабілітаційної програми дуже погано впливає на професійні можливості та рівень майстерності фахівця з фізичної реабілітації.

За результатами опитування студентів щодо володіння ними знаннями про профілактику контрактур у суглобах у неврологічних хворих застосовують пасивну гімнастику суглобів ми дійшли до висновку, що 33,84% респондентів володіють необхідними знаннями, 42,94% – володіють, але недостатньо, 16,28% – не володіють відповідними знаннями і 7,02% було важко відповісти на запитання.

Аналізуючи відповіді студентів щодо опанування ними навичками організації здорового способу життя та формування культури здоров'я людини з урахуванням національних, вікових, статевих та індивідуальних особливостей ми бачимо, що 32,4% опитаних опанували відповідні навички, 36,86% – опанували, але недостатньо, 28,13% – не опанували зазначених навичок і 2,59% було важко відповісти на запитання.

Привертає увагу той факт, що за результатами опитування студентів щодо володіння ними уміннями здійснювати профілактику захворюваності та надавати першу долікарську допомогу 34,11% володіють у повному обсязі, 38,12% – володіють, але недостатньо, 25,24% – зовсім не володіють такими уміннями і 2,51% було важко відповісти на запитання.

Аналіз результатів опитування студентів щодо можливості відновлювати втрачені функції та здійснювати оздоровлення організму людини шляхом застосування комплексу методів та засобів фізичної реабілітації засвідчив, що 17,44% мають так можливості, 38,26% – можуть, але недостатньо, 37,47% – не можуть відновлювати втрачені функції і 6,81% було важко відповісти на запитання. Особливо турбує нас, що така велика кількість респондентів (37,47%) не володіють такими можливостями для відновлення втрачених функцій та здійснювати оздоровлення організму, що ще раз підтверджує необхідність наукового обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів.

Звертаємо увагу на те, що володіє уміньми планування та організації комплексних реабілітаційних заходів, раціонально поєднуючи весь комплекс засобів фізичної реабілітації лише 15,77% опитуваних студентів, 45,86% – володіють, але недостатньо, 33,18% – зовсім не володіють зазначеними уміньми і 5,17% було важко відповісти на запитання. Це знову ж таки підтверджує необхідність наукового обґрунтування системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів, особливо до практичної діяльності.

Результати опитування студентів щодо наявності досвіду розроблення індивідуальних реабілітаційних програм з метою збереження і відновлення здоров'я учасників реабілітаційного процесу, враховуючи їх вік, стать, нозологію та індивідуальні психофізичні особливості показали, що лише 9,15% мають такий досвід, 39,2% – мають, але недостатній, 42,8% – не мають відповідного досвіду і 8,84% було важко відповісти на запитання. Результати анкетування студентів засвідчують, що необхідне включення до їх підготовки складання індивідуальних реабілітаційних програм на практичних заняттях професійно-орієнтованих дисциплін та реалізація їх у реабілітаційній практиці в системі спеціалізованих навчальних закладів.

Необхідно зазначити, що результати опитування студентів щодо володіння ними уміньми застосовувати методи функціональної діагностики з метою визначення параметрів фізичної та розумової працездатності і здійснювати контроль за фізичним станом учасників реабілітаційного процесу показали, що 9,26% володіють такими уміньми, 40,78% – володіють, але недостатньо, 43,11% – зовсім не володіють відповідними уміньми і 6,83% було важко відповісти на запитання.

Висновки. Проаналізувавши результати анкетування студентів ми дійшли висновку, що діюча 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 і нашим завданням постало розробити науково-методичну систему організаційного та науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності у спеціалізованих навчальних закладах та перевірити її ефективність.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у впровадженні науково-методичної системи організаційного та науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності у спеціалізованих навчальних закладах та перевірці її ефективності.

Список використаної літератури

1. Белікова Н. О. Структура професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в Австралії / Н. О. Белікова // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. праць. – 20110. – Вип. 2. – С. 97–102.
2. Белікова Н. О. Тестові завдання з дисципліни “Фізична реабілітація” / Н. О. Белікова, Л. П. Сущенко. – Київ : Козарі, 2009. – 36 с.

3. Кукса В. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабілітолога / В. Кукса // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 4. – С. 40–47.

4. Ljannoy Y. O. Ways of cooperation healthcare professionals, valeology, physical culture and sports in the training of future specialists in physical rehabilitation / Y. O. Ljannoy. – 2006. – Vol .4. – P. 99–102.

5. Marchenko O. K. Physical rehabilitation of patients with injuries and diseases of the nervous system / O. K. Marchenko. – Kyiv, 2006.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2015.

Статьев С. И. Современное состояние подготовки будущих специалистов по физической реабилитации к профессиональной деятельности на констатирующе-поисковом этапе исследования

Проведено анкетирование будущих специалистов по физической реабилитации по их готовности к профессиональной деятельности в системе специализированных учебных заведений. Определено, что действующая система подготовки будущих специалистов по физической реабилитации к профессиональной деятельности в системе специализированных учебных заведений является недостаточно разработанной, отсутствует целостная научно обоснованная теория и методика профессиональной подготовки будущих специалистов по физической реабилитации. Установлено отсутствие методологических, теоретических и методических основ подготовки будущих специалистов по физической реабилитации к профессиональной деятельности в системе специализированных учебных заведений.

Ключевые слова: *специалист, физическая реабилитация, подготовка.*

Statiev S. The Current State of Training of Future Specialists in Physical Rehabilitation for Professional Work on Konstatulate-Search Phase of the Study

A survey of the future experts in physical rehabilitation of their readiness for professional work in the specialized schools. It was determined that the current system of training of future specialists in physical rehabilitation for professional work in the specialized schools is not well developed, there is no coherent science-based theory and methods of professional training of future specialists in physical rehabilitation. The absence of methodological, theoretical and methodological foundations of training of future specialists in physical rehabilitation for professional work in the specialized schools.

Large number of students has no knowledge about the structure of organs, tissues of the organism, and fiziologichni biohimichni mechanisms of their functioning in normi, pathology. This once again confirms the relevance of our research and the need for scientific substantiation of training of future specialists in physical rehabilitation for professional activities in the specialized schools.

Student survey results confirm the need for faculty members in teaching professionally oriented subjects pay great attention to the formation of knowledge about the position holding recreational classes.

Results of surveys of students show that the inclusion of the necessary preparation assembly of individual rehabilitation programs at workshops professionally-oriented courses and implementation of rehabilitation in practice the system of specialized schools.

Key words: *specialist, physical rehabilitation, training.*

УДК 378.147+371.314.6

К. І. СТЕПАНЮК

кандидат педагогічних наук

Бердянський державний педагогічний університет

КОМПЛЕКСНА РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: УТОЧНЕННЯ Й УЗАГАЛЬНЕННЯ

Стаття присвячена комплексній реалізації моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Розкрито критерії та показники сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності. Проаналізовано результати роботи з формування мотиваційного, когнітивного та операційного критеріїв зазначених умінь. Запропоновано варіанти комплексів завдань, зорієнтованих на формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи з опорою на проектну діяльність під час вивчення дисциплін циклу професійно зорієнтованої підготовки.

Ключові слова: модель, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, професій на компетентність, дослідницькі вміння.

У концептуальних положеннях Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті (2002 р.), законів України “Про освіту” (1991 р.) та “Про вищу освіту” (2002 р.), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012 р.) зазначено, що головними завданнями реформування вищої освіти є виховання особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях; орієнтація навчального процесу на забезпечення розвитку творчої особистості майбутніх учителів, озброєння їх професійною компетентністю, у структурі якої значне місце посідають дослідницькі вміння.

Аналіз науково-педагогічних джерел (В. Кулешова [1], О. Миргородська [2], О. Рогозіна [4], О. Тимошенко [6] та ін.) свідчить, що проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи залишається актуальною в контексті проектної діяльності.

Мета статті – визначити основні напрями комплексної реалізації моделі формування майбутніх учителів початкової школи та представити результати експериментальних досліджень.

Процес експериментальної перевірки авторської моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи під час проектної діяльності відбувався на основі моніторингу сформованості в студентів дослідницьких умінь, яким визначалася динаміка їх розвитку.

Методика комплексної реалізації моделі в межах експериментальної роботи передбачала:

– визначення змін рівнів сформованості різних груп дослідницьких умінь (організаційно-пошукових, когнітивно-операційних, технологічно-проектувальних, комунікативно-рефлексивних), що здійснювалося за до-

помогою анкетування, інтерв'ювання та виконання навчально-дослідницьких завдань;

– тестування та аналіз письмових і усних відповідей на запитання, які спеціально добиралися з метою перевірки сформованості знань і вмінь про організацію педагогічних досліджень у межах курсів “Дидактика”, “Основи науково-педагогічних досліджень”, “Методика навчання освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство” в початковій школі”, “Методика трудового навчання з практикумом”, “Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об’єктами природи”;

– самостійне моделювання, проведення й аналіз студентами уроків з навчальних предметів початкової школи, що було свідченням певного рівня сформованості в них дослідницьких умінь;

– розробку та реалізацію різних видів проектів, що виступало показником сформованості різних груп дослідницьких умінь.

У процесі комплексної реалізації моделі нами дотримувалися всі необхідні умови, які забезпечували репрезентативність одержуваної інформації. Анкетування проводилося анонімно. Це впливало на зміст відповідей респондентів з боку зацікавлених осіб, забезпечувалася відвертість заповнення.

Моніторинг реалізації моделі спрямовувався на оцінку важливості всіх груп дослідницьких умінь для професійної діяльності студентами та вчителями, визначення рівня знань і вмінь про організацію та проведення педагогічних досліджень, засвоєння знань про сутність дослідницьких умінь та особливості їх формування в молодших школярів, діагностику сформованості всіх груп дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Кінцевим результатом моніторингу було відстеження динаміки сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Оскільки передбаченим результатом моделі експериментального навчання виступав певний рівень сформованості дослідницьких умінь, то важливо розкрити критерії та показники його визначення.

В експериментальному дослідженні нами були визначені такі критерії: мотиваційний, когнітивний та операційний, подані у табл. 1. *Мотиваційний критерій* сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи характеризується такими показниками: інтерес та бажання здійснювати самостійні педагогічні дослідження; усвідомлення значущості дослідницьких умінь для майбутньої професійної діяльності; прагнення до постійного оновлення та збагачення знань з проблем модернізації сучасної початкової школи. До показників *когнітивного критерію* належать: знання про сутність і структуру дослідницьких умінь молодших школярів; оволодіння системою дидактико-методичних знань про організацію та проведення педагогічних досліджень; знання про проведення діагностики та формування дослідницьких умінь у молодших школярів. *Операційний критерій* можна схарактеризувати такими показниками: вміння впроваджувати експериментальні дослідження у власній педагогічній дія-

льності; уміння об'єктивно визначати результати педагогічного дослідження; здатність формувати дослідницькі вміння в молодших школярів.

Таблиця 1

**Критерії сформованості дослідницьких умінь
майбутніх учителів початкової школи**

Критерії	Показники
Мотиваційний	1. Інтерес і бажання здійснювати самостійні педагогічні дослідження. 2. Усвідомлення значущості дослідницьких умінь для майбутньої професійної діяльності. 3. Прагнення до постійного оновлення та збагачення знань з проблем модернізації сучасної початкової школи
Когнітивний	1. Знання про сутність і структуру дослідницьких умінь молодших школярів. 2. Оволодіння системою дидактико-методичних знань про організацію та проведення педагогічних досліджень. 3. Знання про проведення діагностики та формування дослідницьких умінь у молодших школярів
Операційний	1. Уміння впроваджувати експериментальні дослідження у власній педагогічній діяльності. 2. Уміння об'єктивно визначати результати педагогічного дослідження. 3. Здатність формувати дослідницькі вміння у молодших школярів

У процесі реалізації моделі нами здійснювалося опитування студентів та молодих учителів початкової школи (зі стажем до 3-х років) з метою оцінювання значущості дослідницьких умінь для професійної діяльності”.

Аналіз результатів анкетування молодих учителів початкової школи (табл. 2) дає підстави стверджувати, що дані констатувального та прикінцевого зрізу не дуже відрізняються, оскільки вчителі відчували значущість дослідницьких умінь для професійної діяльності, яка забезпечує ефективну організацію навчально-виховного процесу в початковій школі.

Підвищення показників важливості дослідницьких умінь, особливо технологічно-проектувальних, у майбутніх учителів початкової школи зумовлено включенням навчально-дослідницьких завдань у процес професійної підготовки студентів.

За узагальненими даними таблиці можна стверджувати, що всі респонденти визначають важливими для професійної діяльності технологічно-проектувальні вміння (43%). Друге за важливістю місце посіли організаційно-пошукові (31% опитаних). Третє місце за рангом посіли когнітивно-операційні вміння 17%, а комунікативно-рефлексивні є важливими для 9% респондентів.

Таблиця 2

Оцінка важливості дослідницьких умінь для професійної діяльності за результатами констатувального та прикінцевого зрізів

Дослідницькі вміння	Респонденти				Середній показник, %	
	Студенти, %		Учителі початкової школи, %		Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз
	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз		
Технологічно-проектувальні	42	43	34	35	43	45
Організаційно-пошукові	28	29	20	17	31	26
Когнітивно-операційні	18	18	24	25	17	18
Комунікативно-рефлексивні	9	10	22	23	9	11
Усього	100	100	100	100	100	100

За результатами прикінцевого зрізу значна частина майбутніх учителів початкової школи має високий рівень сформованості мотиваційного критерію дослідницьких умінь.

Проведене нами анкетування за результатами прикінцевого зрізу показало, що 89% студентів експериментальної та лише 30% контрольної групи могли дати чітке визначення поняття “дослідницькі вміння молодших школярів”.

Результати анкетування дають підстави стверджувати, що 89% опитаних студентів переконані в необхідності формування дослідницьких умінь, тоді як у контрольній групі цей показник становив лише 30%. Слід зазначити, що переважна більшість студентів експериментальних груп подає глибше розуміння поняття “дослідницькі вміння”. Зазначимо, що відповіді на запитання анкет у респондентів експериментальних і контрольних груп на констатувальному етапі відрізнялися несуттєво, після проведення формувального етапу експерименту спостерігалось значне підвищення в експериментальних групах та незначне в контрольних.

Про позитивні зрушення в студентів внаслідок комплексного впровадження моделі формування дослідницьких умінь свідчать їх відповіді на запитання під час виконання підсумкових робіт, письмових заліків та екзаменів.

З метою вивчення стану сформованості операційного критерію дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи та для оцінювання умінь впроваджувати експериментальні дослідження у власній педагогічній діяльності нами було проведено анкетування за такими запитаннями: 1. Визначте місце дослідницьких умінь у формуванні особистості молодшого школяра. 2. Назвіть, які з дослідницьких умінь Ви формуєте в уч-

нів на уроках у початковій школі: когнітивно-операційні вміння (володіння операціями аналізу та синтезу, вміння абстрагувати та конкретизувати, порівнювати, виділяти головне); організаційно-пошукові (дослідницький пошук навчальної та довідкової літератури, оформлення результатів дослідження у вигляді таблиць, схем, діаграм); технологічно-проектувальні (планування роботи, отримання результатів та їх перевірка); комунікативно-рефлексивні вміння (регулювання та здійснення самоаналізу власної діяльності). 3. Які Ваші пропозиції щодо підвищення рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи? 4. Як Ви оцінюєте результати проведення Вами педагогічних досліджень?

При зіставленні даних анкетування можна зробити висновок, що майже всі опитувані усвідомлюють значущість дослідницьких умінь для розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи. Так, половина респондентів чітко формулювали свої думки і висловлювалися змістовно, хоча деякі з опитуваних утрималися від відповідей.

Після проходження педагогічної практики нами проведено анкетування, яке передбачало визначення важливості дослідницьких умінь для професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи та вчителів з педагогічним стажем до трьох років і порівняння цих результатів. Серед труднощів, які виникали в студентів у процесі виробничої (стажування) практики, називали, головним чином, підтримання дисципліни в класах і організацію пошукової роботи учнів початкової школи. Значний відсоток майбутніх педагогів (49% КГ та 27% ЕГ), як свідчать матеріали підсумкових модульних контрольних робіт, відчували проблеми в розв'язанні завдань дослідницького характеру.

Організація процесу навчання в експериментальних групах здійснювалася на засадах, які не впроваджувалися в контрольних групах, а саме: установкою на необхідність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності; використанням комплексу форм, методів і технологій навчання, серед яких провідне місце посідає метод проектів; застосування системи навчально-дослідницьких завдань, спрямованих на формування дослідницьких умінь (у контрольних групах завдання не мали системного характеру).

Аналіз отриманих даних дає змогу стверджувати, що в контрольних групах суттєвих змін у рівнях сформованості дослідницьких умінь майбутніх фахівців не було зафіксовано, а в експериментальних кількість студентів з високим рівнем сформованості зазначених умінь збільшилася на 14%, з середнім – на 23%; з низьким рівнем знизився на 37%.

Результати комплексної реалізації моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності свідчать, що її ефективність значною мірою залежить від широти впливу на мотиваційний, когнітивний та операційний критерії дослідницьких умінь. Формування та розвиток мотивів самовдосконалення майбутніх

учителів початкової школи спостерігався на всіх рівнях сформованості дослідницьких умінь.

Про позитивні зміни в рівнях сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності свідчить також збільшення кількості студентів, що брали участь у наукових конференціях: у 2008 р. – 15, у 2009 р. – 30, у 2010 р. – 55, 2011 р. – 58.

Реалізація авторської моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи на зміст дидактико-методичних курсів дала змогу сформуванню позитивну мотивацію до дослідницької діяльності, потребу в науковому пошуку, інтегрувати знання та вміння в процесі проведення самостійних наукових досліджень у реальному навчально-виховному процесі початкової школи; забезпечила становлення стійкого інтересу студентів до опрацювання наукового матеріалу, аналізу джерельної бази, підвищення дослідницького потенціалу студентів. Розробка власних проектів для учнів початкової школи забезпечувала реалізацію набутих знань у розв'язанні конкретних методичних завдань.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що зміна кількості студентів, які розподілилися за рівнями сформованості дослідницьких умінь, пов'язана з низьким рівнем стійкої мотивації та інтересу до навчання в майбутніх учителів початкової школи.

Висновки. Отримані в процесі моніторингу експериментальні дані підтверджують доцільність комплексної реалізації розробленої моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності. Про це свідчить ґрунтовне засвоєння студентами знань, високий рівень фахової компетентності, оволодіння сучасними методами дослідження, творче застосування дослідницьких умінь у практичній професійній діяльності, розвиток рефлексії.

Отже, результати сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи дають змогу констатувати позитивні зміни в особистості студентів відповідно до запропонованої програми, що передбачала: орієнтацію процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи на проектну та дослідницьку діяльність; використання спеціально змодельованих навчально-дослідницьких завдань; упровадження спеціальних занять з організації проектної діяльності.

Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження є порівняльні дослідження формування дослідницьких умінь фахівців початкової освіти в Україні та європейських країнах.

Список використаної літератури

1. Кулешова В. В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. В. Кулешова. – Київ, 2007. – 21 с.
2. Миргородська О. Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Л. Миргородська. – Київ, 2008 – 22 с.

3. Нізовцев А. В. Формування дослідницьких умінь у процесі висунення й обґрунтування гіпотез / А. В. Нізовцев // Постметодика (Удосконалення освіти). – 2009. – № 7 (91). – С. 17–22.

4. Рогозіна О. В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Рогозіна. – Київ, 2007. – 19 с.

5. Степанюк К. І. Інструментальна модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності / К. І. Степанюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 15 (68). – С. 165–170.

6. Тимошенко О. В. Формування дослідницьких умінь у процесі навчання вищої математики студентів біологічних спеціальностей : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Тимошенко. – Київ, 2011. – 21 с.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2015.

Степанюк Е. И. Комплексная реализация модели формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы: уточнения и обобщения

В статье рассматривается комплексная реализация модели формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы. Раскрываются критерии и показатели сформированности исследовательских умений будущих учителей начальной школы в процессе проектной деятельности. Проведен анализ процесса формирования мотивационного, когнитивного и операционного критериев. Предложены варианты комплексов заданий, ориентированных на формирование исследовательских умений будущих учителей начальной школы в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной подготовки. Презентуются результаты научных исследований.

Ключевые слова: модель, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы, профессиональная компетентность, исследовательские умения.

Stepaniuk K. Complex Realization of Model of Forming Research Skills of FUTURE Teachers in Prime School: Clarifying and Summarizing

Monitoring of formed of research abilities of future teachers of initial school is examined in the article. Criteria and indexes of formed of research abilities of future teachers of initial school open up in the process of project activity.

Theoretical and methodological approaches to the determination of basic concepts skills, pedagogical skills, research skills have been analyzed. Attention is accented on pedagogical practice as effective means of forming of research skills.

During pedagogical practice students looked after, forecast, and also folded recommendations from conducting lesson; applied knowledge, ability, skills in creative pedagogical activity; reasonably chose the effective methods of studies and education of junior schoolchildren; put and decided concrete educational-educator tasks, brought over students to elementary research, assisted to developing their creative flairs; conducted an experiment and estimated his results; summarized the materials got during work with children; folded by means of different research methodologies a report on own searching activity; estimated the level of developing professional flairs and developed the plan of further professional self-perfection.

It has been also created the sets of assignments to form research skills drawing on project activity while studying such sciences as “Didactics”, “Scientific Fundamentals of Educational Research”, “Methods of Teaching of educational areas “Natural History” and “Social Science”, “Methods of Labor training with practicum”, “Modern Technology of acquaintance junior schoolchildren with the objects of nature”. The results of experimental research are presented.

Key words: model, professional preparation of future teachers of initial school, professional competence, research skills.

УДК 37.014:378.1:378.124(045)

А. В. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО РОБОТИ В КОРПОРАТИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розробки модернізованої професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів організацій до роботи в корпоративному середовищі.

Проаналізовано головні елементи та практична складова корпоративної культури в реальних підприємствах та установах м. Запоріжжя. Показано ключову роль корпоративного середовища в університетах як модель майбутньої системи взаємовідносин між суб'єктами виробничих процесів.

Ключові слова: корпоративне середовище, модель, підготовка, майбутні менеджери організацій.

Становлення України як незалежної, суверенної держави, її курс на Євроінтеграцію, розбудову економіки, долучення до світової культури відбувається у час, що характеризується надзвичайно бурхливим розвитком технологій, інформатизації. Очевидно, що потреба у кваліфікованих фахівцях, здатних організувати системну та ситуативну управлінську підтримку організаціям та установам у сфері виробництва та бізнесу. В умовах глобалізації економічних та соціальних процесів зростають і вимоги до їхньої професійної освіти, одним з необхідних результатів якої постає набуття високого рівня корпоративної культури. Наші дослідження свідчать про незадовільний стан справ у цьому питанні та недостатній рівень підготовки менеджерів організацій до роботи в корпоративному середовищі.

Метою статті є визначення основних напрямів удосконалення змісту професійної освіти, зокрема майбутніх менеджерів організацій як суб'єктів, що утворюють корпоративне середовище, опанування ними глибоких знань щодо регулювання міжособистісних відносин, навичок самостійного творчого мислення, прийняття оптимальних стратегічних рішень, що забезпечать зростання прибутку діяльності підприємств, підвищення добробуту його працівників і власників.

Результати проведеної роботи показали, що пересічний студент спеціальності "Менеджмент організації", як правило, не знайомий із поняттям "корпоративна культура" і нездатен перелічити її ознаки, а свої потреби як споживача здійснює суто інтуїтивно. Проте більшість студентів відмітили, що їм подобається, коли установа, яка пропонує товари чи послуги, легко впізнається, не маскується під відомі фірми та бренди, має чітко визначений власний стиль, одяг, кольори, логотипи, зрозумілі лозунги, а отже, упізнавані ознаки корпоративної культури. Саме таким підприємствам споживачі довіряють і надають перевагу, а такі фірми отримують значну пере-

вагу у конкурентній боротьбі, що забезпечує зростання їх прибутку, підвищує обсяги реалізації товарів та послуг. Такими називано супермаркети торговельної мережі “Ашан” та банківські установи “Приват”, які відвідує переважна більшість респондентів (68%). Отже, одним із очевидних висновків, отриманих у дослідженні, стало переконання, що наявність корпоративної культури є одним із рушіїв конкурентоспроможності та прогресу установ. Студенти, які брали участь у дослідженні, мали змогу зробити власне “відкриття” щодо того, завдяки незначним та мало затратним нововведенням можна суттєво покращити діяльність підприємства. Постають цілком слушні запитання – яким чином стимулювати запровадження корпоративного стилю на підприємствах, як підготувати майбутніх управлінців – менеджерів організацій, здатних запроваджувати корпоративну культуру, прищеплювати її співробітникам та підготувати фахівців, здатних працювати у корпоративному середовищі та просувати ідеї його розвитку?

Гіпотеза полягає в тому, що одним із аспектів підвищення рівня підготовки менеджерів організацій до роботи у корпоративному середовищі є створення моделі відповідного корпоративного середовища насамперед в університетах, введення в освітні заклади елементів корпоративної культури та запровадження у навчальний процес циклу спецкурсів, покликаних сформувати у майбутніх менеджерів організацій високий рівень загальної та корпоративної культури, високих моральних принципів, норм поведінки, традицій, як невидимої складової життєдіяльності майбутнього фахівця.

На нашу думку, для досягнення зазначених цілей важливе значення має оптимальне поєднання у процесі підготовки фахівців профільних дисциплін, які формують суто професійні теоретичні та практичні навички, та окремих авторських спеціальних курсів, розрахованих на розвиток духовних цінностей та морально-етичних аспектів їхньої майбутньої професійної діяльності. Так, на сьогодні підготовка менеджерів організацій базується на вивченні таких дисциплін, як “Мікроекономіка”, “Основи менеджменту”, “Психологія управління”, “Фінансовий менеджмент”, “Управління персоналом”, “Корпоративне управління” тощо. Ці основні дисципліни підготовки менеджерів дають змогу інтегрувати в собі попередньо здобуті студентами знання з різних галузей економіки та управління, на основі чого вони мають змогу оволодіти теоретичними знаннями та одержати практичні навички щодо організаційних, правових та фінансових аспектів діяльності. Разом з тим частка дисципліни, покликаних сприяти формуванню у студентів культурних та морально-етичних якостей, незначна.

Формування корпоративної культури майбутнього фахівця здійснюється в університеті, у своєрідному освітньому середовищі, під яким розуміється сукупність матеріальних, духовних та емоційно-психологічних умов навчально-виховного процесу, реалізація яких залежить від чинників прискорення або гальмування його розвитку [3]. Причому засвоєння її відбувається не лише в процесі навчання, а й у вільний від нього час. Проте

рівень культури, у тому числі й корпоративної, в навчальних закладах часто досить низький та характеризується відсутністю внутрішніх (почуття патріотизму, гордість за свій навчальний заклад, почуття колективізму та інше) та зовнішніх (власний герб, гімн, корпоративний стиль одягу, корпоративні кольори та інше) складових, тобто відсутні елементи, що становлять корпоративну культуру. На сьогодні корпоративна культура навчальних закладів сформована стихійно і є досить своєрідною та складається з притаманного певному навчальному закладові набору елементів визначених професійною діяльністю, молодіжної субкультури, студентської культури, національної культури, місцевих традицій. А самі студенти є продуктом цього середовища, носіями його культурних особливостей, традицій, цінностей, іміджу не лише під час свого навчання, а й після його закінчення, хоча рівень такої, безсистемно сформованої культури часто далекий від бажаного. Проте окремі освітні установи набагато активніше піклуються про свій імідж, підтримують інтереси замовників освітніх послуг, у зв'язку з чим поступово формується їх корпоративна культура, набуваючи виховних функцій, які впливають на процес формування майбутніх фахівців [1]. Так, на сьогодні студенти Оксфордського та Кембриджського університетів носять краватки певних кольорів, а студенти Тартуського університету – особливі кашкети.

Вперше поняття “корпоративна культура” як найважливіший чинник, що впливає на поведінку в організації і соціальний розвиток, сформулювали Теренс Є. Діл і Аллан А. Кеннеді в 1982 р. Вони виявили, що крім висококваліфікованого персоналу, ефективного управління, інноваційних стратегій, підприємства мають у своєму розпорядженні сильну культуру та особливий стиль, які сприяють успіхам як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках, першими описали теорію трьох рівнів корпоративної культури, на основі яких можна її вивчати: перший рівень – артефакти; другий рівень – проголошені цінності; третій – базові уявлення. Подальші дослідження корпоративної культури будувалися вже на основі його трирівневої моделі.

На нашу думку, корпоративною культурою є система цінностей та переконань, які розділяє кожен працівник фірми та передбачає його поведінку, обумовлює характер життєдіяльності організації. Корпоративна культура – це також спосіб і засіб створення організації, яка самостійно розвивається, це своєрідне поєднання умовних правил, звичаїв і сталої практики, яка жодним чином не закріплена законодавством та базується на стихійно сформованих та відносно сталих культурних звичках суспільства, нормах моралі, ділової практики тощо, стан яких обумовлений рівнем економічного розвитку країни та фінансового ринку зокрема. У процесі підготовки майбутніх менеджерів необхідно не тільки сформувати у них поняття про корпоративну культуру, її структуру, види, особливості формування та корекції, а переконати у необхідності її в житті кожного працівника будь-якої організації. Отримані знання допоможуть майбутнім менедже-

рам адаптуватися до умов роботи в корпоративному середовищі, бути конкурентоспроможними, підвищити рівень ефективності своєї професійної діяльності та креативності. Крім того, майбутні менеджери повинні мати чітке уявлення про мету корпоративної культури як забезпечення високої дохідності фірми за рахунок максимізації ефективності виробничого менеджменту та якісного поліпшення діяльності підприємства загалом за допомогою:

- удосконалення управління людськими ресурсами для забезпечення лояльності співробітників до керівництва і прийнятих ним рішень;
- виховання у працівників ставлення до підприємства як до свого дому;
- розвитку здатності і в ділових, і в особистих стосунках спиратися на встановлені норми поведінки, вирішувати будь-які проблеми без конфліктів.

Отже, якщо управлінці суттєво впливають на ставлення підлеглих до своєї роботи, вони при бажанні можуть зробити клімат у своїх структурах принаймні сприятливішим для продуктивної праці. Ось три складові успіху для керівників, які насправді прагнуть це зробити:

1. Створити позитиву атмосферу. Окремо взяті управлінці навряд чи можуть вплинути на формування корпоративної культури, але цілком у їхніх силах покращити атмосферу в колективі, яким вони управляють. Управлінський стиль – ось що найбільше впливає на контекст, у якому функціонують люди. Чи виявляєте ви доброзичливість? Чи намагаєтесь вдумливо розібратися в проблемах, з якими стикаються працівники? Чи відкриті до спілкування? Чи притаманна вам допитливість? Такі риси є чимось на кшталт камертону, що настроює атмосферу на позитивний лад. Якщо ж менеджер “не бачить”, на які перипетії наражуються підлеглі при виконанні завдань, якщо намагається всіляко відгородитися від них, якщо не цікавиться ідеями, думками, сподіваннями й побоюваннями людей – це вбиватиме навіть рештки позитиву (якщо вони взагалі ще є). Відповідно, продуктивність структури неухильно й поступово знизиться.

2. Майбутні менеджери повинні чітко усвідомлювати, що підлеглі – це дорослі люди. Наприклад, у Netflix вважають: щоб працівники діяли як дорослі люди, здатні повною мірою відповідати за свої рішення та вчинки, – їм потрібні “свобода та відповідальність”. Тому компанія ліквідувала всі правила та процедури, що суперечать цій тезі – наприклад, відмовилася від ідеї традиційних відпусток, бо вважає: працівники й так можуть взяти “тайм-аут”, коли їм це потрібно без будь-яких формальностей. Можливо, у менеджерів немає повноважень, щоб змінити, скажімо, політику компанії щодо відпусток, але завжди можна дати підлеглим достатньо свободи, аби вони самостійно вирішували, як найкраще організувати свою працю. Люди завжди відповідатимуть встановленому рівню очікувань.

3. Менеджери організацій повинні сприяти формуванню позитивних міжособистісних стосунків. Психолог Керол Ріфф (Carol Ryff) визначила

позитивні стосунки з оточуючими як чинник, що формує наше психологічне благополуччя, котре, у свою чергу, є передумовою досягнення щастя та задоволеності життям. Упродовж тривалого часу в організаціях загалом не було прийнято згадувати про ці вкрай важливі складники нашого буття. Проте, якщо менеджер хоче, аби структура, в якій він працює, досягала максимально високих результатів, то мусить створити умови, в яких люди відчували б себе щасливими. Одним зі складників щастя є почуття “спорідненості душ”. Звісно, неможливо змусити людей відчувати це, але цілком реально керувати групою так, що духовна близькість між її членами стане чимось природним. Для цього потрібно, зокрема: створювати можливості для частої та позитивної взаємодії між працівниками; формувати партнерства між “новачками” і досвідченими співробітниками; запропонувати образ, символ чи річ, які б служили ототожненням команди, прищеплюючи її членам відчуття спільної ідентичності; заохочувати працівників якнайчастіше зустрічатися один із одним – в онлайні чи офлайн. Весь хід еволюції людства показує: разом ми можемо досягнути незмірно більше, ніж поодиночку; а в нашому гіпермережевому світі спільна взаємодія набуває ще більшої актуальності. І як би непривабливо не виглядало організаційне середовище, завжди можна створити в ньому свою версію реальності. Першим кроком на шляху до позитивних змін повинно стати бажання та вміння діяти.

Розкриттю значення корпоративної культури для успіху підприємства сприяли дослідження Томаса Дж. Пітерса і Р. Уотермена. Вони чітко сформулювали ідею про те, що управлінець, що впливає на стан справ в організації, повинен займатися не тільки економічними питаннями, а й керувати ціннісними установками організації, в буквальному сенсі створювати сенс роботи в цій компанії. Дослідження Т. Діла і А. Кеннеді, Т. Пітерса і Р. Уотермена викликали серйозний інтерес до розгляду поняття “корпоративна культура”, оскільки цим ученим вдалося продемонструвати переваги компаній, які мають сильну культуру. Першою важливою теоретичною працею з розгляду цієї проблеми вважають книгу американського психолога Е. Шейна “Організаційна культура і лідерство”. Дослідження Г. Єльнікова, Л. Даниленко, Л. Карамушка, О. Мармаза, В. Маслова, Л. Шипіліна розкривають специфіку управлінської праці та інноваційні функції сучасного управлінця, серед яких і розвиток корпоративної культури [5].

Корпоративна культура – це штучний світ, створений людиною-менеджером, одним з елементів, який здатен суттєво покращити рівень підготовки менеджерів організацій до роботи в корпоративному середовищі є створення в університетах моделі корпоративного середовища, а також введення в навчальний процес певних дисциплін, метою вивчення яких є здобуття знань про сутність корпоративної культури, її структуру, зв’язок з основною діяльністю організації, а також практичних навичок діагностики корпоративної культури та її організації. Менеджер повинен

орієнтуватися в суспільних процесах, мати відповідний рівень професіоналізму, креативності, культури, щоб конкурувати на ринку праці, розуміти вимоги соціуму, вміти упереджувати його очікування. Тож, виходячи з вищезазначеного, одним з аспектів підготовки майбутнього менеджера, у тому числі до роботи в корпоративному середовищі, є створення моделі корпоративної культури у навчальному закладі. При розробці експериментальних навчальних програм слід враховувати принципи (за В. М. Нагаєвим): 1) діяльнісного підходу до формування комплексної дидактичної мети, який вимагає, щоб комплексною дидактичною метою всієї програми була підготовка людини до конкретної сфери діяльності; 2) фундаментальності змісту навчання, який зумовлює спрямованість інтегративної дидактичної мети на розвиток умінь і навичок з реалізації конкретної функції практичної діяльності людини; 3) цільового призначення інформаційного матеріалу; 4) повноти навчального матеріалу; 5) керованості процесу засвоєння матеріалу; 6) оптимальності методів діяльності, який передбачає, щоб майбутні менеджери оволоділи різноманітними навиками на основі системи дієвих знань [2]. Такий підхід надає процесу здобуття знань та їхньому застосуванню усвідомленого характеру; формує культуру самого процесу навчання; впливає на мету та цілі застосовування знань через певну систему цінностей; регулює взаємини всіх суб'єктів процесу навчання; сприяє розвитку й самоорганізації творчої особистості; стимулює обмін знаннями тощо [4]. Здобуті таким чином знання і практичні навички забезпечують майбутнім фахівцям уміння самостійно й на достатньо високому рівні вирішувати завдання, які пов'язані з переконаннями, цінностями та моделями поведінки колег, виявляти причини недостатньої результативності організації, грамотно вибудовувати міжособистісні відносини, досягати реалізації виробничих завдань.

Висновки. Підсумовуючи наші дослідження, ми стверджуємо, що одним з елементів, який здатен суттєво покращити рівень підготовки менеджерів організацій до роботи в корпоративному середовищі, є створення в університетах моделі корпоративного середовища, тобто комплексу чинників, здатних впливати на студентів безпосередньо під час вивчення циклу розроблених спеціальних курсів з корпоративної культури та опосередковано, через вплив оточуючих студента елементів корпоративної культури університету, а саме естетичного вигляду корпусів, аудиторій, стилю одягу викладачів, наслідування їх культури, культури спільноти, яка оточує студентів. Саме такий, запропонований нами, напрям удосконалення змісту професійної освіти є одним з механізмів, здатних забезпечити практичне підвищення ефективності підготовки менеджерів організацій до майбутньої професійної діяльності в корпоративних умовах, досягти максимальної ефективності навчального процесу, підвищити рівень професіоналізму та конкурентоспроможності майбутніх управлінців. Саме такі фахівці будуть повністю адаптованими до корпоративних умов та здатні приймати оптимальні та своєчасні, а часто нестандартні рішення, зможуть

свідомо впроваджувати сучасні стандарти у тому числі й корпоративну культуру на підприємствах та установах, враховуючи позитивний вплив таких змін на мотивацію співробітників, привабливість самої компанії, мораль кожного співробітника, його ділову репутацію, продуктивність і ефективність трудової діяльності, якість роботи співробітників, характер особистісних і виробничих відносин у колективі, ставлення працівників до роботи тощо. Формування корпоративної культури треба розглядати як одну з найважливіших стратегічних умов підвищення ефективності розвитку професійної освіти при підготовці менеджерів організацій до роботи у корпоративному середовищі.

Список використаної літератури

1. Запесоцкий А. Функции корпоративной культуры инновационного вуза / А. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2004. – № 2.
2. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – Київ : Центр навчальної літератури, 2007. – 232 с.
3. Романовський О. Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти / О. Г. Романовський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3 (36). – С. 93–97.
4. Носков В. Психологічні детермінанти корпоративної культури / В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросиніна // Політичний менеджмент. – 2006. – № 17. – С. 76–88.
5. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн ; пер. с англ. под ред. В. А. Спивака. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 336 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2015.

Сущенко А. В. Подготовка будущих менеджеров организаций к работе в корпоративной среде

В статье обоснована актуальность проблемы разработки модернизированной профессионально-педагогической подготовки будущих менеджеров организаций к работе в корпоративной среде. Представлен анализ главных элементов и практической составляющей корпоративной культуры в реальных предприятиях и учреждениях г. Запорожья. Показана ключевая роль корпоративной среды в университетах как модель будущей системы взаимоотношений между субъектами производственных процессов.

Ключевые слова: корпоративная среда, модель, подготовка, будущие менеджеры организаций.

Sushchenko A. Training of Future Managers of Organizations for Work in the Corporate Environment

The urgency of the problem of development of the upgraded professional pedagogical training of future managers of organizations for work in the corporate environment was justified in the article.

The analysis of the main elements and the practical component of the corporate culture at real enterprises and institutions of Zaporizhzhya was represented. The key role of the corporate environment in the universities as a future model of the relationship between the subjects of industrial processes was showed.

The attention was focused on the major trends and contradictions both in the activities of the managers of organizations and in the activities of the entities of organization of educational process at higher education institutions of the future. The author's hypothesis concerning the main elements of the model of corporate environment, indicators of its efficiency at education, production and business processes.

The main directions of improvement of professional education content related to the future managers of organizations as entities, which create a corporate environment, to the acquiring by them of profound knowledge on the regulation of interpersonal relations, skills of independent creative thinking, making optimal strategic decisions that will ensure profit growth of enterprises, increase of the welfare of its employees and owners, were defined.

Key words: *corporate environment, model, training, future managers of organizations.*

УДК 378:371.212.51:001.89(043.5)

Л. О. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ, СПРЯМОВАНА НА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

У статті запропоновано модель організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, спрямовану на успішне розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи, визначено найважливіші її ознаки, розкрито масштабні можливості не тільки оновлення зазначеного процесу, але й адаптованості НДР до нових умов професійної підготовки. Доведено, що успішна реалізація моделі сприятиме задоволенню потреб студентів у якісній вищій освіті, розширенню їхньої професійної компетентності, створенню умов для здійснення наукових пошуків.

Ключові слова: модель, професійна підготовка, організація, науково-дослідна робота, майбутній педагог, професійна спрямованість, професіоналізм.

Освіта увійшла до епохи, коли діючі соціальні трансформації визначили контури нової професійної парадигми, які називають по-різному: “особистісно орієнтована”, “пошукова”, “проективна” тощо. Сьогодні, дійсно, назріла необхідність побудови якісно іншої системи професійної освіти, де ставляться принципово нові цілі, завдання, проблеми, які раніше не доводилося вирішувати.

Які б трансформаційні зміни не відбувалися в суспільстві, педагоги залишаються головними фігурами у продукуванні життєво важливих цінностей, забезпечуючи їх своєю інноваційною діяльністю.

У зв'язку з цим виняткового значення набуває внесення змін в існуючу систему професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема, надання самій професійній педагогіці дослідницького характеру, її спрямованості на пошук нових альтернативних і прогресивних ідей навчання і виховання підростаючого покоління.

Особливості організації науково-дослідної роботи у педагогічних ВНЗ досліджували В. Андреев, В. Борисов, П. Горкуненко, І. Єрмакова, Г. Кловак, М. Князян, О. Микитюк, О. Пехота, Н. Пузирьова, А. Сологуб та ін.

Ці позиції дають можливість перейти до висвітлення конгруентної моделі організації науково-дослідної роботи (далі – НДР) майбутніх педагогів. Розпочинаючи безпосередньо її розроблення, ми, насамперед, прагнули переконатися у правомірності тих концептуальних положень, що були визначені нами у процесі теоретичного аналізу наукової літератури і стали провідними ідеями авторського багаторічного дослідження.

Мета статті – розробити й науково обґрунтувати модель організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, спрямовану на успішне розв'язання професійних завдань.

Визначення сутності професійної підготовки майбутніх педагогів передбачає розгляд зв'язку цього процесу з іншими й тим самим – виявлення його місця, ролі, специфіки; розкриття його структури; аналіз закономірних зв'язків між складовими й рушійними силами процесів формування, розвитку пошукових компетенцій, готовності до здійснення науково-дослідницького підходу у професійно-педагогічній діяльності. Для розробки системи взаємозалежних заходів щодо вдосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів необхідні нові педагогічні моделі, що відображають сучасний рівень наукового знання та гарантують результат.

Враховуючи наше уявлення про організацію науково-дослідної роботи майбутніх педагогів як цілеспрямовано організований вплив на пробудження й розвиток у них дослідницького підходу до розв'язання нових професійно-дослідницьких завдань і ситуацій, що постійно з'являються в сучасному освітньому просторі, успішний педагогічний супровід інноваційного їх виконання в процесі професійної підготовки, маємо вагомні підстави запропонувати *модель організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, спрямованої на успішне розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи*, визначити найважливіші її ознаки, розкрити можливості не тільки оновлення зазначеного процесу, а і його адаптованість до нових умов професійної підготовки.

Термін “модель” у сучасній науці вживають для визначення багатьох явищ, оскільки будь-яка модель завжди є специфічною формою відображення дійсності.

Виступаючи засобом виокремлення та узагальнення сторін досліджуваного об'єкта, модель модель може виконувати функції аналізу й синтезу. Завдяки їм об'єкт можна вивчати поетапно, а кожний його елемент – окремо. Потім об'єднують різні дані в єдине ціле відповідно до закономірностей логічного мислення.

При розробленні дослідної моделі ми пропонуємо процесуально-особистісний (цілісний) підхід до формування готовності майбутнього педагога до успішного розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи. Розглянемо складові моделі з позицій особистісно орієнтованого підходу.

Цілісність будь-якого процесу дослідники розуміють як сукупність основних компонентів, що входять до цього процесу і забезпечують повноцінне функціонування за умови їх єдності і взаємозв'язку. Важко заперечити те, що особистість формується у цілісному педагогічному процесі, в якому забезпечена гармонія педагогічних впливів. За основу моделі організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, спрямованої на успішне розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи, беремо єдність мети, завдань, принципів, шляхів, методів і засобів реалізації розробленої технології.

Процес організації НДР майбутніх педагогів ми розглядаємо як цілісний, насамперед тому, що він відбувається в органічному поєднанні із:

- процесом професійної підготовки, який є не тільки набуттям певних знань, умінь і навичок, але водночас і процесом оволодіння уміннями й навичками інтелектуально-творчої взаємодії під час організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх педагогів;
- процесом виховання, що у контексті нашого дослідження передбачає фасилітативний стиль педагогічної взаємодії викладачів і студентів;
- процесом особистісно-професійного саморозвитку як студентів, так і викладачів, одним із напрямів якого є залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи як шлях їхньої апроксимації до професіоналізму.

Створюючи модель організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, спрямованої на успішне розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи, ми виходили з:

- усвідомлення стратегічної важливості готовності майбутнього педагога до пошуково-дослідницької діяльності;
- теоретичних підходів до обґрунтування діяльності педагога-дослідника й аналізу практичного досвіду його підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі;
- оцінки готовності студентів ВНЗ до майбутньої педагогічної діяльності, що формується засобами науково-дослідної роботи.

У дослідній моделі відтворену загальну авторську стратегію, яка ґрунтується не на кількісному вираженні, а системно-стратегічному підході, дотриманні придатності до якісних змін, наближенні до кінцевої мети.

Модель створено на основі сучасних уявлень про роль і наукову значущість розв'язання зазначеної проблеми в її широкому розумінні. Про це говорять складові моделі організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, спрямованої на успішне розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи, які подано на рис. 1.

Загальна мета, покладена в основу моделі процесу організації професійно спрямованої НДРС, включає кілька складників, орієнтованих на цілеспрямований розвиток певних компонентів: *мотиваційний* (об'єднання суб'єктів навчального процесу; формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутнього педагога до пошуково-дослідницької діяльності в рамках освітньо-виховного процесу); *когнітивний* (збагачення майбутніх фахівців необхідними педагогічними і психологічними знаннями про науково-дослідну роботу); *розвивальний* (розвиток мислення, творчості, мовлення та природних здібностей кожного індивіда); *операційний* (формування готовності майбутнього педагога до упровадження в загальноосвітню практику позитивних результатів та надбань своєї науково-дослідницької діяльності); *особистісний* (ліквідація розбіжностей між необхідним та реальним рівнем готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності).

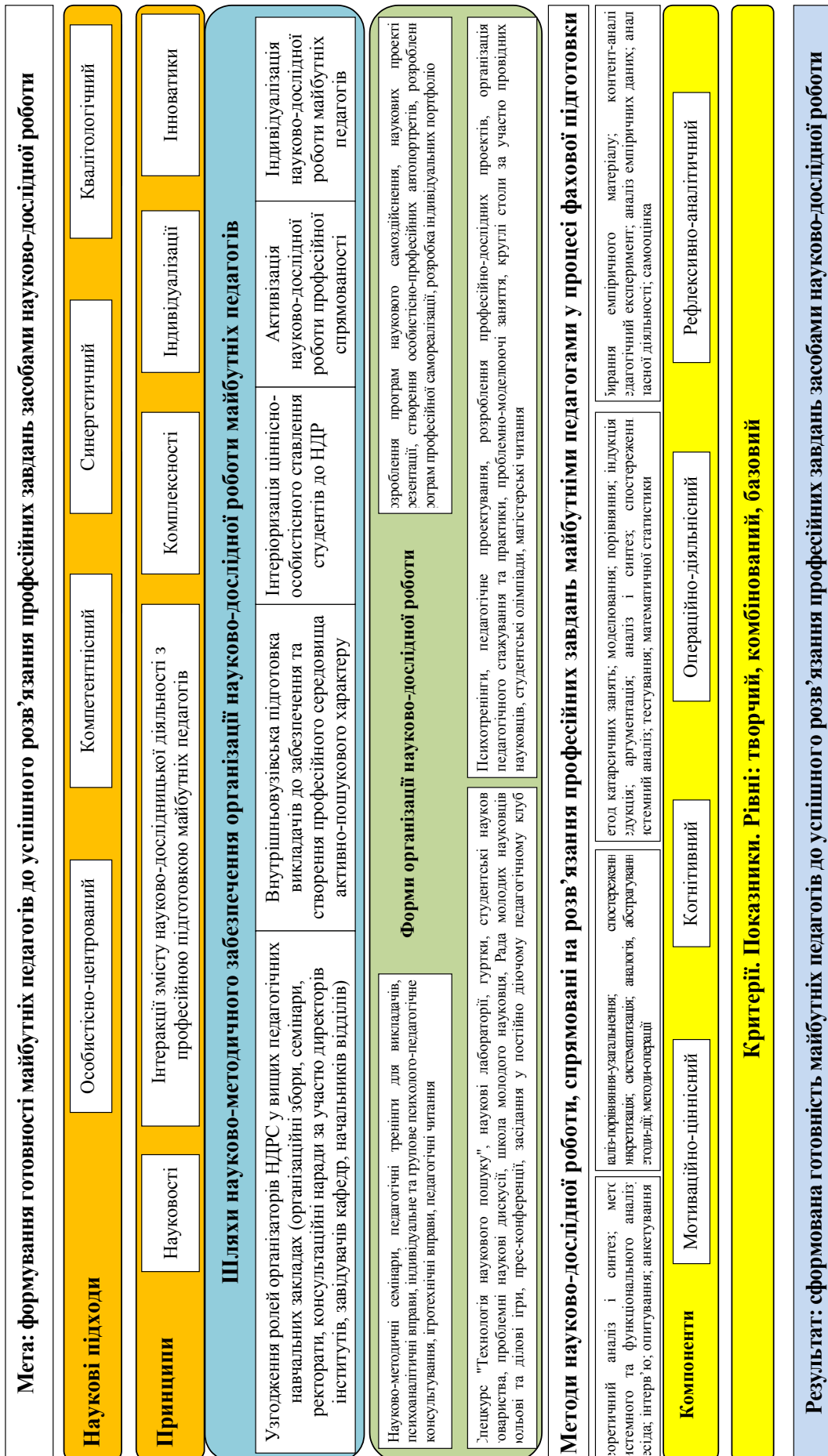


Рис. 1. Модель організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, спрямована на успішне розв'язання професійних завдань

Тільки в сукупності своїх складників поставлена мета може бути реалізованою як така, що відображає цілісність процесу організації НДРМП та відповідно визначає логіку побудови моделі. Останню характеризують такі принципи:

- *принцип науковості* (найважливішу роль відіграє логіка, зв'язки якої неодмінно мають знайти відображення в організації НДРС);
- *принцип інтеракції змісту науково-дослідницької діяльності* на всіх етапах та організаційних рівнях з професійною підготовкою майбутніх педагогів;
- *принцип забезпечення комплексності НДР* (послідовність і всебічність засвоєння та використання засобів, методів і технологій виконання наукових досліджень та реалізації їх результатів);
- *принцип здійснення індивідуалізації* науково-дослідницької діяльності майбутнього педагога (організація наукової (аудиторної та позааудиторної) діяльності, яка здійснюється в умовах інтелектуальної співтворчості в рамках загальних цілей, завдань і змісту НДР з урахуванням індивідуальних особливостей студента);
- *принцип інноватики* (динамічні зміни в організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів шляхом запровадження нововведень у формах, методах та засобах пошуково-дослідницької діяльності студентів у ВНЗ).

Відомо, що будь-яка педагогічна система здатна функціонувати лише за умов її логічної поетапності. Формування готовності майбутнього педагога до успішного розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи є не тільки багатоаспектною діяльністю фахівця, але й планомірною та цілеспрямованою взаємодією всіх учасників навчально-виховного процесу, що здійснюється протягом усього періоду навчання майбутнього педагога.

Формування готовності майбутнього педагога до успішного розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи бажано спрямовувати у чотирьох напрямках, тобто слід забезпечувати позитивну динаміку змін мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-аналітичного компонентів зазначеного феномена; до того ж, кожний компонент має показники, що відображають його сутність.

Будь-яка педагогічна система здатна функціонувати лише за наявності шляхів її реалізації. Аналіз психолого-педагогічної літератури й практичний досвід педагогічної діяльності автора дають підстави припустити, що сформувати готовність майбутнього педагога до успішного розв'язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи можна за умов розроблення та впровадження шляхів науково-методичного забезпечення поетапної організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у процесі виконання ними професійних функцій.

1. Узгодження ролей організаторів науково-дослідної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах:

– створення атмосфери психологічного сприйняття наукового стилю спілкування у ВНЗ з колегами та студентами, відпрацьовуючи на цій основі закони наукової комунікації, як аудиторної, так і позааудиторної роботи з метою пробудження особливого інтересу до науки, наукових пошуків та різноманітних проявів наукової творчості;

– розроблення нормативно-правової бази й методичної документації посадовими особами, які відповідають за організацію та керують системою НДРС (ректор, проректор з наукової роботи, директори інститутів, декани факультетів, голови наукових комісій інститутів, завідувачі кафедр, а також представники професорсько-викладацького складу, які здійснюють наукову роботу зі студентами) щодо ефективного та дієвого організаційно-методичного керівництва науково-дослідною роботою з метою підготовки, проведення й координації емоційно яскравих заходів, які пробуджують особливу чутливість у студентів до майбутніх наукових звершень і перемог;

– включення в навчальні плани роботи інститутів, наукового відділу, кафедр спеціальних курсів, пов'язаних з підвищенням якості підготовки майбутніх педагогів шляхом надбання досвіду дослідницької діяльності тощо.

2. Внутрішньовузівська теоретико-методична підготовка викладачів до забезпечення та створення професійного середовища активно-пошукового характеру.

Ключовими постатями педагогічного процесу є викладачі і студенти, тому розглядаємо цілеспрямовану внутрішньовузівську теоретико-методичну підготовку обох категорій суб'єктів цього процесу. Розпочинати слід з тих, хто навчає, тому що цілеспрямований виховний вплив щодо творчого ставлення до майбутньої професії вчителя через дослідницьку діяльність можна здійснити тільки через викладачів. З цією метою пропонуємо низку таких організаційних заходів:

– збагачення викладачів університету сучасними ідеями і концепціями педагогіки, психології, філософії щодо усвідомлення значущості організації НДР на всіх етапах професійної підготовки;

– ознайомлення професорсько-викладацького складу з теоретичними положеннями особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення з метою досягнення прогнозованого наукового успіху;

– організація та проведення педагогічних тренінгів, психоаналітичних та ігротехнічних вправ з метою послідовного вивчення та поступової трансформації неефективних стереотипів свідомості та поведінки викладачів, пов'язаної з передбаченням позитивних змін в освітньому процесі заходами наукових пошуків в умовах інноваційно-психологічного клімату;

– аналіз і узагальнення передового педагогічного досвіду, спрямованого на постійне вдосконалення професіоналізму викладачів, що передбачає підвищення їхньої інформативності, удосконалення їхніх умінь і навичок, особистісних якостей, популяризація та залучення до різноманітних форм творчості у контексті єдності освіти, науки й практики, розвитку інтересу до фундаментальних досліджень;

– діяльність викладачів з опанування ними сучасних методик наукових досліджень, наукових розробок, що забезпечить запровадження відкриттів науки в суспільну освітню практику.

Перш ніж розкривати зміст *третього* шляху науково-методичного забезпечення – *інтеріоризація ціннісно-особистісного ставлення студентів до науково-дослідної роботи*, необхідно проаналізувати сутність основних категорій: “цінність”, “ціннісне ставлення” та “інтеріоризація”.

Оволодіваючи цінностями, педагог, у тому числі й майбутній, засвоює, розвиває та удосконалює свою професійну діяльність, стає майстром своєї справи. Крім того, формується його ставлення до дійсності загалом та цінностей зокрема.

Існує безліч підходів до визначення “цінностей” у філософії, соціології, педагогіці та інших науках. Головним орієнтиром у цьому, на думку сучасних учених, є специфічні утворення свідомості, які виступають у структурі суспільної й індивідуальної свідомості ідеалами, уявленнями про блага, яким надається перевага, та способи їх одержання, є ідеальними критеріями оцінювання й орієнтацій особистості та суспільства.

Підсумовуючи різноманітні погляди науковців на природу феномена ставлення особистості, можна зробити висновок, що ставлення є соціально зумовленою змістовною структурою свідомості особистості, що формується шляхом виховання. Ставлення не має уроджених задатків, а відображає індивідуально визначену групову суспільну свідомість. Воно має вибіркового характеру, зумовлений особливостями індивідуального розвитку особистості. Воно не тільки більш-менш усвідомлене й різне за мірою активності та динамічності, у ньому виявляється досягнута особистістю єдність емоції, оцінки, думки й дії.

Останнім часом категорія “ставлення” стрімко увійшла до методологічного арсеналу. Тому у вищих навчальних закладах майбутніх педагогів необхідно навчити сприймати ставлення, бачити тенденції його розвитку, виражати особистісне ставлення й корегувати форми його вияву. На нашу думку, у процесі навчання необхідно розглядати всю сукупність ставлень студентів до навколишньої дійсності. Проте в дослідженні акцентуємо увагу на ціннісному ставленні.

Наведені вище міркування дають змогу розглядати ціннісне ставлення як компонент ціннісно-змістовної сфери особистості, що позитивно відображає систему цінностей певного об’єкта й визначає цілеспрямовану діяльність особистості щодо пізнання цього об’єкта, встановлення неперервних, самодетермінованих, стійких відносин з ним протягом життя. За-

значена позиція була покладена в основу обґрунтування феномена “ціннісне ставлення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи”.

Оскільки нас цікавить саме конструкт “інтеріоризація ціннісного ставлення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи”, цілком логічним буде звернення до тлумачення категорії “інтеріоризація”.

Сучасна психологія пояснює її як перетворення структури предметної діяльності на структуру внутрішнього шару свідомості. При цьому елементи структури зазнають специфічної трансформації: узагальнюються, вербалізуються, скорочуються і, головне, стають здатними до подальшого розвитку, який переходить межі можливостей зовнішньої діяльності.

Процес інтеріоризації полягає не в тому, що зовнішня діяльність переміщується у внутрішній план свідомості; це процес, у якому цей внутрішній план і формується.

Отже, спираючись на численні наукові розробки, які доводять необхідність формування ціннісного ставлення особистості до діяльності, ми дійшли висновку, що *інтеріоризація ціннісного ставлення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи* має такий зміст:

- орієнтація на продуктивне спілкування в процесі організації НДРС з метою реальної практичної взаємодії між суб'єктами, що є умовою пізнання, поцінування і перетворення суб'єктом об'єктів та самого себе, поліпшує емоційно-психологічний стан майбутніх педагогів;

- включення майбутніх педагогів до оцінної діяльності, усвідомлення особистісного значення та актуальної потреби в необхідності продуктивної НДР, спрямованої на отримання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату, що, своєю чергою, вимагає виконання оцінних дій;

- створення психологічно-комфортних умов для усвідомлення майбутніми педагогами значущості об'єктивних властивостей, якостей, явищ дійсності, що передбачає пошук особистісних сенсів, власного особистісного ставлення до науково-дослідної роботи, усвідомлення особистої системи цінностей. Тобто ця система дій передбачає активну самостійну розумову діяльність майбутніх педагогів, а пізнання стає об'єктом самоаналізу, самопізнання, самокорекції, суб'єкт усвідомлено будує свій внутрішній світ;

- залучення до процесу організації НДРС з метою врахування емоційно-почуттєвої сфери особистості з її багатим ціннісно-смысловим змістом, різноманіттям форм, соціальною значущістю;

- спрямування майбутніх педагогів на вироблення усвідомленої установки на розвиток культури почуттєвого сприйняття, що орієнтують і організують духовну діяльність особистості, звернені до самосвідомості, стимулюють до побудови образу своєї “Я-концепції”, яка визначається трьома головними чинниками: твердою впевненістю в імпонуванні іншим людям, впевненістю у своїй здатності до самостійного вирішення науково-дослідницьких завдань та почуттям власної вагомості у цьому процесі;

– активізація прийомів актуалізації особистісних цінностей, цілепокладання як процес вибору та постановки особистісних цілей, вибору засобів впливу з метою перетворення вихідних ситуацій в бажання досягти позитивних результатів;

– орієнтація майбутніх педагогів на установки, які дають змогу зберегти стійкість діяльності у ситуаціях, що постійно змінюються, визначають засоби, прийоми задоволення мотиваційно-потребнісної сфери через поведінку та дослідницьку діяльність, причому від конкретного змісту цих рівнів залежить спрямованість ціннісних орієнтацій, поведінка особистості, а у її вчинках виявляється їх дієвість та сталість;

– у ході виконання дослідницьких завдань створення ситуацій з переважанням ціннісної спрямованості, що спонукають особистість майбутнього педагога до самовизначення, до вибору найбільш прийняттого способу поведінки, одночасно з прийняттям на себе відповідальності за обраний спосіб;

– формування готовності майбутніх педагогів до впровадження позитивних надбань і результатів власної пошукової діяльності в освітню практику.

Для запуску механізму інтеріоризації ціннісного ставлення до науково-дослідної роботи майбутніх педагогів їхнє внутрішнє джерело повинне “підживлюватися” ззовні. Необхідно надавати підтримку, щоб особистість мала змогу втілити в життя свою місію, своє призначення. Саме надавати допомогу, а не здійснювати прямий вплив на особистість, що саморозвивається, в умовах професійно спрямованого середовища, яким повинен стати процес професійної підготовки. Отже, акцентуючи увагу на фаховій підготовці, ми наблизились до *четвертого* шляху науково-методичного забезпечення вищезазначеного процесу – *диференціації науково-дослідної роботи студентів*.

Наше бачення розв’язання проблеми диференціації НДР студентів полягає в необхідності створення психолого-педагогічних умов для розвитку особистості майбутнього педагога та реалізації ним своїх потенційних задатків і можливостей під час виконання пошуково-дослідницьких завдань.

Кожна людина має свої особистісні якості. Немає двох студентів, у яких був би однаковим спектр здібностей, умінь, поведінкових реакцій. Як правило, одне й те саме дослідницьке завдання для деяких студентів може виявитися нездійсненим, а для інших – з простим вирішенням. Інакше кажучи, успішність науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, темп її виконання, усвідомленість знань, рівень розвитку особистості залежать не тільки від діяльності викладача, а й від пізнавальних можливостей і здібностей студентів, зумовлених багатьма чинниками, у тому числі особливостями сприйняття, пам’яті, розумової діяльності, нарешті, фізичним розвитком.

Диференційована частина призначена для задоволення уподобань кожного, заохочення тих, хто виділяється своїми здібностями, для посилення загального інтелектуального потенціалу особистості взагалі. У цілому вибір індивідуально-диференційованої системи організації НДРС зумовлений необхідністю і можливістю реалізації таких цілей:

- створення комфортних умов, які дають змогу найбільш повно реалізувати можливості кожної особистості відповідно до її здібностей і психофізіологічних особливостей, побажань самого студента;
- розкриття наукового потенціалу майбутнього педагога;
- виявлення оптимальних умов для реалізації ідеї спадкоємності і неперервності пошуково-дослідницької діяльності на всіх етапах ВНЗ – професійна діяльність з метою підвищення професіоналізму фахівця.

Однак, незважаючи на бурхливі інноваційні зрушення у вищій школі, реалізація диференційованого підходу до організації НДРС ускладнена з цілої низки причин: існує невідповідність між різноманітністю складу студентів і переважно масовим характером здійснення дослідницької діяльності; зазначена проблема не отримала належного висвітлення у професійній педагогіці, психології та методиці викладання навчальних дисциплін у вищій школі; існуючі дані представлені, як правило, розрізнено і безсистемно; переважає предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки, яка розглядає особистість як продукт навчальних впливів, диференційований за напрямками (програмоване, проблемне), рівнем складності та обсягу матеріалу, але не вивчає суб'єктивний досвід студентів, можливості його розвитку та саморозвитку.

Теоретична сутність проблеми диференціації науково-дослідної роботи зумовлена складністю раціонального вирішення існуючої суперечності між колективним характером цієї діяльності й суто індивідуальним засвоєнням знань, виробленням умінь та навичок, що залежать від суб'єктивних мотивів навчання, здібностей, особистісних якостей і досвіду студента. Недостатня теоретична розробленість проблеми диференціації не дає можливості визначити функції диференціації в зміні характеру організації НДР, у вихованні активності і творчої самостійності майбутніх фахівців. Крім того, недостатньо фундаментально обґрунтовані сутність диференціації як дидактичної концепції, умови та шляхи її системної реалізації на всіх рівнях організації дослідницької діяльності. Тому для значної частини викладачів системи вищої освіти основні питання диференціації НДРС залишаються багато в чому невизначеними і на практиці вирішуються непослідовно.

У пошуках вирішення проблеми зроблено висновок, що *диференційований підхід до організації НДРС* визначається, перш за все, як *педагогічний підхід*, що враховує особливості окремих груп студентів. Завдяки цьому здійснюється поступальний процес засвоєння необхідної інформації, відбуваються кількісні та якісні зміни рівня знань, формуються

уміння і навички, розвивається пізнавальна сфера майбутнього педагога в цілому.

Тому при організації диференційованого підходу до науково-дослідницької діяльності майбутніх педагогів слід забезпечити на кожному з етапів цього процесу максимально повний розвиток пізнавальної, мотиваційно-потребнісної й духовно-моральної сфер. Для реалізації цих цілей необхідно ґрунтовно проаналізувати пошукову діяльність студента і враховувати професійно значущі якості майбутнього педагога; орієнтуватися на особливості динаміки розвитку пізнавальної (рівні навченості, продуктивність і стиль навчальної діяльності, рефлексія) та мотиваційно-творчої спрямованості особистості (тип ставлення до наукової діяльності, характер мотивації цієї діяльності, творчі можливості, ступінь розвитку пізнавальних інтересів, самоорганізація і самореалізація, готовність до саморозвитку та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, особистісна рефлексія). Все це – кількісні та якісні показники, що характеризують інтелектуальні можливості студента в певний період навчання [1].

Отже, під *диференціацією науково-дослідної роботи* у ВНЗ ми розуміємо активну, взаємозумовлену інтелектуально-творчу взаємодію викладачів і студентів, в ході якої здійснюється формування і розвиток індивідуально-типологічних особливостей з урахуванням їхніх можливостей за допомогою варіювання умов, організаційних форм, змісту, прийомів і методів організації пошуково-дослідницької діяльності.

Шляхом подальшого досягнення цієї мети обрано п'ятий напрям науково-методичного забезпечення процесу організації НДРС – *активізація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів з обраного напрямку підготовки*.

Методологічною особливістю такого підходу є *безперервна цільова робота* зі студентами, спрямована на усвідомлення ними того, що їх чекає на шляху до кінцевої мети, що потрібно робити зараз, щоб досягти успіху, яких нових якостей набути? Результатом цього процесу вважаємо позитивні зміни власної людської сутності й об'єктивації незадіяних наукових потенцій, подальшої самореалізації та самовдосконалення особистості у майбутній професійній діяльності.

Моделювання наукових перспектив особистості майбутнього педагога можна створити на основі послідовного, поетапного й керованого сходження на уявну вершину власного “акме” шляхом актуалізації значущих ситуацій з метою досягнення “Я-ідеального”.

Постійна пошуково-творча діяльність стимулює майбутніх фахівців до продукування ідей, усебічного аналізу досліджуваного явища, ретельного вивчення фактів, необхідних для розв'язання поставленої проблеми, пошуків і опрацювання інформації з різних джерел. Надзвичайно плідними у цьому аспекті є пошуково-дослідницькі види навчальної діяльності, такі як метод проектів, аналіз конкретних ситуацій, кейс-метод тощо. Важливу роль відіграють також навчально-виробнича

практика і стажування. Науково-дослідна робота створює необхідні передумови для виховання й самореалізації особистісних творчих можливостей студентів:

- забезпечує умови для виявлення, розкриття й розвитку здібностей і талантів серед студентської молоді, що навчається;
- сприяє всебічному розвитку особистості, формуванню її об'єктивної самооцінки; оволодінню навичками роботи в творчих колективах, залученню до організаторської діяльності;
- розвиває у майбутніх педагогів здібності до самостійно обґрунтованих суджень і висновків;
- дає змогу студентам раціонально використовувати вільний час, відволікає їх від спокус, від набуття шкідливих звичок та антисуспільних діянь;
- індивідуалізує навчання та інтенсифікує навчальний процес при дотриманні державного стандарту вищої професійної освіти;
- розвиває у майбутніх педагогів готовність і здібність до постійної самоосвіти й самовдосконалення;
- забезпечує найбільш ефективний професійний відбір здібної та талановитої молоді для рекомендації до вступу до магістратури, аспірантури, для поповнення науково-педагогічних кадрів [2, с. 207–208].

Важко заперечувати той факт, що сьогодні особлива увага має бути зосереджена на вищій ланці освіти, що готує спеціаліста, основне завдання якого – навчання та підготовка школярів до життєдіяльності в новому форматі. Вища школа України початку ХХІ ст. – це місце, де майбутні педагоги набувають професійної гнучкості, здатності адаптуватися до соціальних змін, готовності до успішного вирішення професійних завдань у нових умовах. Ускладнення завдань освіти надає особливої значущості вивченню ролі дослідницького підходу у професійній діяльності педагога.

Розвиток концепції варіативної освіти вимагає від майбутнього педагога не тільки глибокої теоретичної підготовки, а й самоаналізу педагогічної діяльності, прагнення до безперервної самоосвіти та самовдосконалення. На нашу думку, саме це й актуалізує дослідницьку спрямованість професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

Наукове осмислення процесу організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів дало змогу визначити, що *активізація науково-дослідної роботи професійної спрямованості* – це високопродуктивна діяльність, спрямована на готовність майбутнього педагога до віртуозного здійснення педагогічної діяльності, стабільно досягаючи в ній успіхів за рахунок реалізації принципу “навчання через дослідництво” й шляхом формування дослідницьких умінь у суб'єктів навчально-виховного процесу.

Тому формування у випускників вищих педагогічних закладів освіти умінь та навичок науково-дослідницької діяльності є одним з основних завдань підготовки вчителя. Його вирішення сприятиме задоволенню потреб майбутніх педагогів у якісній вищій освіті та розширенню їх компетентно-

сті, створенню умов для здійснення наукових пошуків. Тому ідею “професійного навчання через дослідництво” майбутнього вчителя ми вважаємо вельми перспективною й об’єктивно необхідною.

Здійснений аналіз сутності провідних дефініцій педагогічної інноватики надав можливість уточнити тезаурус вихідних понять дослідження, визначити закономірності та структуру *професійно спрямованої організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів*. Ми її тлумачимо як перехід традиційної системи організації НДРС до концентрації її мети, змісту та етапної послідовності на створення у процесі фахової підготовки цілеспрямованого наукового простору для майбутньої інноваційної педагогічної діяльності, культурного й особистісно-професійного самоздійснення.

Висновки. Таким чином, у запропонованій дослідній моделі організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, спрямованої на успішне розв’язання професійних завдань засобами науково-дослідної роботи, представлено не тільки її складові, а й структурно-логічний зв’язок між її компонентами. Реалізувати таку модель можна лише на принципово новому підході до організації оптимального навчального процесу, який забезпечуватиме умови для надбання інтелектуального потенціалу студента, оволодіння ним культурою розумової праці та інноваційним мисленням.

Отже, актуалізація пізнавальної потреби, пробудження дослідницької активності у майбутнього педагога будуть відбуватися тільки тоді, коли він відчує задоволення від пошуку, від знаходження цікавих фактів. Крім того, дослідник – це завжди особлива свідомість, особлива життєва позиція у взаємозв’язку з дослідницькою мотивацією. Пошук не буде просуватися вперед без емоційного підживлення – тобто досягнення мети приносить людині сильні позитивні емоції, а неможливість досягнення – фрустрацію. Є дві можливості формування у студента такої емоційної складової. Перша пов’язана з механізмом постановки і вирішення проблеми, оскільки це глибинний генетичний механізм адаптації: у більшості живих істот є інформаційні потреби, необхідні для адекватного пристосування до світу. Тобто природа сама прагне до пізнання, до виявлення і вирішення проблем, хоча в кожного тут свій поріг складності. І спеціально організована предметна дія дає можливість вийти на репрезентацію проблеми у свідомості студента, актуалізуючи тим самим потребу її вирішення.

Список використаної літератури

1. Агошкова О. В. Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования / О. В. Агошкова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – С. 17–21.
2. Райцев А. В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Анатолий Васильевич Райцев. – Санкт-Петербург, 2004. – 309 с.
3. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сущенко Лариса Олександрівна. – Київ, 2014. – 533 с.

Стаття надійшла до редакції 31.09.2015.

Сущенко Л. А. Модель организации научно-исследовательской работы будущих педагогов, направленная на решение профессиональных задач

В статье предложена модель организации научно-исследовательской работы будущих педагогов, направленная на успешное решение профессиональных задач средствами научно-исследовательской работы, определены важнейшие ее признаки, раскрыты масштабные возможности не только обновления указанного процесса, но и адаптивности научно-исследовательской работы к новым условиям профессиональной подготовки. Доказано, что успешная реализация модели будет способствовать удовлетворению потребностей студентов в качественном высшем образовании, расширению их профессиональной компетентности, созданию условий для осуществления научных поисков.

Ключевые слова: модель, профессиональная подготовка, организация, научно-исследовательская работа, будущий педагог, профессиональная направленность, профессионализм.

Sushchenko L. Model Organization of Research Work of the Future Teachers, Aimed on the Decision of Professional Tasks

The paper proposes a model of the organization of research work of the future teachers for the successful solution of professional problems by means of research, identified its most important features, disclosed massive opportunity not only to update the specified process, but the adaptability of research work to the new conditions of training. It is proved that the successful implementation of the model will help meet the needs of students in quality higher education, enhance their professional competence, creation of conditions for scientific research.

It's developed and scientifically grounded methodological-theoretical concept and technology organization of scientific-research work of future teachers, the model of the scientific-methodical support; organizational structure of experimentally verified staged scientific-research work of future teachers in the system of professional training.

It's detected the structural components of readiness of future teachers to the successful solution of professional problems by means of scientific-research work and the relationships between them. The thesis represents educational and methodical support of the process of organization of scientific-research work of future teachers of professional orientation in higher educational establishments.

It's displayed the process and result of experimental research, proving the validity and effectiveness of targeted direct organization of scientific-research work of students to enhance their professionalism.

Key words: model, professional training, organization, research work, future teacher, professional orientation, professionalism.

УДК 378.6:656.2.071.1:005.3(043.3/5)

Р. В. СУЩЕНКОкандидат наук з державного управління, доцент
Запорізький національний технічний університет**ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЗАЛІЗНИЧНИХ ВНЗ
ДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ**

У статті обґрунтовано актуальність формування у майбутніх інженерів залізничного транспорту управлінської культури та готовності викладачів вищих навчальних залізничних закладів до реалізації цієї мети. Запропоновано авторський підхід до розв'язання цього завдання засобами спеціально організованої педагогічної внутрішньовузівської підготовки.

Ключові слова: викладач, готовність, внутрішньовузівська підготовка, інженер, управлінська культура.

Науково-технічний прогрес кардинальним чином трансформує й ускладнює умови специфічної праці сучасного інженера залізничного транспорту, пов'язані із забезпеченням безперебійної, безаварійної роботи, її багатофункціональності, з обслуговуванням автоматичних пристроїв і систем, усуненням надзвичайних ситуацій, здійсненням цілодобового змінного чергування на об'єктах тощо. Продуктивності праці в цих умовах неможливо досягти без високого рівня професійної надійності й психолого-педагогічної компетентності, оперативної та довгострокової пам'яті, працюючи з величезною кількістю інформації, психологічної стійкості в розв'язанні складних технічних завдань, уміння успішно взаємодіяти й працювати з людьми, маючи для цього сформовану ще у ВНЗ високу управлінську культуру.

Саме в професійній підготовці інженерів до розв'язання цих складних питань падає престиж вузівського педагогічного процесу, науковий рівень технології викладання, психолого-педагогічне забезпечення інноваційного навчання талановитої молоді тощо. Загалом український освітній простір, який пов'язаний з підготовкою кадрового інженерного потенціалу, не є на сьогодні привабливим для країн ЄС.

В Україні триває інтенсивний пошук нових форм і методів культурологічного навчання студентів. Одним із основних завдань, які повинен ставити перед собою сучасний викладач, є підвищення інтересу студентів до особистісного і професійного зростання, до управлінської культури, вироблення навичок урегулювання виробничих конфліктів.

Орієнтуючись на основні тенденції суспільного розвитку, спираючись на стратегію розвитку залізничної галузі, її кадрового потенціалу, а також на результати попередніх досліджень та досвід нашої роботи у вищих навчальних закладах, визначимо основні напрями змін у професійній підготовці найчисленнішої її категорії – інженерів залізничного транспорту.

Результати попередніх досліджень показали, що традиційна модель якості професійної підготовки інженерів залізничного транспорту реалізується тільки на рівні вхідної частини освітнього циклу, а не на рівні процесної частини професійної підготовки. Тому випускники залізничних ВНЗ мають вади у таких важливих професійних знаннях та вміннях: соціально-педагогічних, у прийнятті доцільних рішень, в емоційній культурі тощо. Все це супроводжується стрімким падінням їхньої загальної та управлінської культури.

Відомо, що головною постаттю у професійній підготовці фахівців є викладач ВНЗ, покликаний здійснювати підготовку сучасних і майбутніх інженерів-професіоналів з гуманістичним світоглядом і духовними цінностями, високим рівнем управлінської культури.

Тому розпочинати будь-яке реформування професійного навчання в технічному ВНЗ потрібно з тих, хто навчає, розуміючи, що цілеспрямований вплив на розвиток управлінської культури студентів можна здійснити тільки через викладачів, завдяки оновленню їхнього науково-методичного досвіду та підвищення психолого-педагогічної майстерності у підготовці інженерів міжнародного рівня на основі ідеї самоцінності особистості й особистісно орієнтованих підходів до організації вузівського педагогічного процесу та досягнення його результатів через поліпшення якості зворотного зв'язку залізничного ВНЗ з ринком праці, конкретизацію навчальних і професійних цілей, активізацію інноваційної педагогічної діяльності.

За останні роки ці проблеми досить активно вивчають відомі вітчизняні науковці, зокрема Н. Дем'яненко, В. Жураковський, О. Ігнатюк, І. Зязюн, Г. Ложкін, В. Луговий, В. Моляко, Г. Півняк, Н. Побірченко, Н. Пов'якель, О. Романовський, Н. Саєнко, В. Семиченко, І. Соколова, Ю. Суховершина, Ю. Татур, Л. Товажнянський, Н. Чепелева, Т. Шандрук, Т. Шубніцина та ін.

Більшість дослідників довели, що існуюча традиційна модель професійної підготовки інженера, яка склалася в індустріальну епоху, уже не спрацьовує, вона стала моделлю “разової освіти” внаслідок притаманних їй рис масовості, деіндивідуалізації, орієнтації на потреби сьогодення.

Мета статті – висвітлити засоби внутрішньовузівської педагогічної підготовки викладачів ВНЗ (без відриву від їхньої роботи) до формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Інженер залізничного транспорту історично постає не тільки як виконавець, але і як творець нових форм життєдіяльності, професійних намірів та шляхів оновлення залізничної галузі. Професійні вимоги до інженерів залізничного транспорту постійно ускладнюються та безперервно оновлюються. У зв'язку з цим провідні вчені НАПН України вказують на необхідність педагогічного й методичного забезпечення всебічної готовності викладачів технічних ВНЗ до роботи в соціокультурному сенсі. Що “навіть засвоєння технічних навичок має організовуватися викладачем як органічна частина процесу осмислення культурних явищ, інтеріоризації одержан-

них знань, включення їх у особистісну структуру студента” [3, с. 18], чого вимагає й вітчизняна законодавча основа розвитку системи органів самоврядування в освіті, Закон України “Про освіту”, у якому проголошено перехід від державної до державно-громадської і громадсько-державної форм управління освітою, що спонукає до того, щоб справа освіти і виховання молодого покоління стала турботою всього суспільства.

Успішність реформування освіти вітчизняні дослідники звели до формули, згідно з якою освітнім організаціям потрібно акумулювати ресурси і спрямовувати їх на розвиток справи; переходити до демократичних форм управління закладами; освоювати кращий зарубіжний досвід, орієнтуватись на новітні світові тенденції розвитку освіти. Це означає, що слова “спрямовувати”, “орієнтувати”, “переходити до демократичних форм навчання”, “розвивати” тощо належать за природою головному виконавцю завдань вищої школи – викладачу, покликаному бути готовим оперативно реагувати на вимоги часу і постійно змінюваного соціуму, щоб своєю успішною педагогічною діяльністю змінювати на краще і сам цей соціум.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в сучасному суспільстві вважаються конкурентоспроможними ті спеціалісти залізничної галузі, які можуть виконувати професійні завдання відповідно до вимог міжнародного рівня, демонструючи при цьому високий рівень культури праці, інформаційну та загальнолюдську культуру, вміння користуватися інформаційними джерелами відповідно до особистісних якостей, що базуються на високій інтернаціональній свідомості та культурі.

На думку дослідника проблем професійної підготовки інженерних кадрів О. Пономарьова, для України надзвичайно важливе значення розв’язання цієї проблеми зумовлено ще й такими важливими обставинами. Історично склалося так, що більшість керівних посад, причому не тільки в різних галузях національної економіки, а й у політиці, науці, культурі та державному управлінні, обіймають люди з інженерною освітою, і, за прогнозами О. Романовського, ця система ще зберігатиметься протягом досить тривалого часу [5, с. 261].

Тож звернемося до тлумачення самих слів “викладач” і “педагогічна готовність викладача вищої школи”, до контексту їх розуміння у вітчизняному дискурсі.

Як виявилось, поняття “викладач” подано в останніх відомих словниках часто, але скупо й поверхово. Тому його зміст нам необхідно не тільки розглянути, але й доповнити.

У нашому розумінні викладач вищого навчального закладу – людина виняткового рівня інтелігентності й професіоналізму, всебічного розвитку, світоглядної зрілості, із загостреним почуттям соціальної справедливості й вимогливості, носій гармонійної культури і загальнолюдських цінностей, життєвої спостережливості за подіями не тільки у своїй країні, а й у всьому світі, цікавиться громадянським і політичним життям, культурою і спортом, наукою і технікою, любить природу, має певні захоплення, вміє гарно,

змістовно і без страху публічно й красномовно говорити, легко встановлювати добрі стосунки з людьми, не соромитися своєї схвильованості у розмові з ними, заохочувати обговорювати нові думки й аргументи.

Викладач – особистість, яка опанувала мистецтво перетворювати людей на краще. Невід’ємними складовими особистості самого викладача є сильна воля, щоб удосконалювати самого себе на користь собі і всього суспільства.

До характеристики викладача нами внесено особливу відповідальність, природні жести, впевненість у своїх силах, дотепність, креативність, логічну впорядкованість думок і поведінки, здатність постійно думати про студентів як про “значущого іншого” (А. Халлера), уміння відчувати себе на їх місці. Вміє вказувати на помилки віч-на-віч, але при цьому не створюється враження, що любить повчати інших.

Викладач завжди виступає в ролі модератора, задаючи тон роздумам, дискусіям, забезпечуючи активну спільну інтелектуально-духовну взаємодію.

Тому, трактуючи поняття “педагогічна готовність викладачів до формування управлінської культури студентів”, ми спиралися на результати наукових досліджень В. Андрущенко – гуманістично-інноваційна та особистісно орієнтована парадигма [2, с. 9] і В. Сластьоніна [4, с. 3–6], зараховуючи до її функціональних компонентів здатність викладача до здійснення конструктивної, організаційної, комунікативної та гностичної функцій у їх органічній єдності.

До особистісних компонентів (за В. Сластьоніним) віднесено: мотиваційний, інформаційний, процесуально-діяльнісний та рефлексивний складники у їхній взаємозалежності та взаємозв’язку [4, с. 3–6].

Готовність викладача до педагогічного впливу на особистість в аспекті розвитку, саморозвитку чи діяльності в педагогіці часто використовують також термін “формування” – спеціально організований процес соціалізації, покращення характеру відносин, доповнення, здатність вести за собою, надання певної форми та обов’язково – завершеності.

Саме з цих позицій ми вважаємо за доцільне тлумачити термін “педагогічна готовність викладача до формування у майбутніх інженерів залізничного транспорту управлінської культури” як цілеспрямований, спеціально організований процес їхнього фахового вдосконалення, професійного зростання.

Поняття “готовність до професійної діяльності” тісно пов’язане з поняттям “професійна підготовка”, яке ми розглядаємо як процес цілеспрямованого формування готовності викладача (у нашому випадку викладача вищого навчального залізничного закладу до формування у майбутніх інженерів залізничного транспорту управлінської культури без відриву від роботи).

Під цим кутом зору ми активно впроваджували інноваційне внутрішньовузівське навчання викладачів на основі опрацювання сучасних, до-

ступних, необхідних і захопливих інноваційних форм та методів теоретичних і практичних занять з метою усвідомленого й концептуального їх використання в процесі викладання ними своїх предметів, організації власного самостійного професійного зростання.

Заняття для викладачів проводили у вигляді студій, семінарів, індивідуальних і колективних консультацій. Особливого значення надавали колективному обговоренню наукових праць і статей, використовували змістовні аналітичні доповіді й презентації, клубні форми роботи, блоги, відео, інфографіку і твіти, що захоплювало увагу, активно залучали викладачів до різноманітних міні-досліджень тощо.

На кожному такому професійному занятті викладачі висловлювались у такій послідовності: спочатку – про соціальну необхідність формування такого нового явища, як управлінська культура; потім – їхнє особистісне ставлення до сутності цього процесу і змісту цього поняття, далі – про можливість залізничних ВНЗ формування управлінської культури майбутнього інженера на етапі професійної підготовки тощо.

Увага було сконцентровано на тому, що кожен викладач мав повідомити, чи може він засобами викладання свого предмета професійно впливати на формування управлінської культури своїх студентів і яким чином. Після ознайомлення зі змістом управлінської культури, текст якого був у кожного з викладачів. Найчастіше таке заняття перетворювалося на науковий професійний діалог колективного творчого пошуку істини, на духовне взаємозбагачення, на творіння нового змісту управлінської культури майбутнього фахівця для сучасної соціальної ситуації залізничного соціуму.

Наведемо декілька професійних висловлювань та роздумів викладачів за результатами їхньої “педагогічної вираженості” й готовності до формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту.

...Все сказане на занятті студії закономірно підводить до головного висновку: набуття управлінської культури необхідне кожній людині, не тільки інженеру, це є культура саморозвитку і ключ до управління власним професійним життям. Для цього студент у наш час має розвивати в собі ще й моральну мужність, яка в екстремальних умовах дає йому можливість, не вагаючись, триматися обраного курсу, здійснюючи свою діяльність на високому рівні професійної відповідальності за свої дії.

...Виявлення управлінської культури для мене – це складне явище. Особливо вона потрібна нам в природному спілкуванні зі студентами у розв’язанні комунікативних проблем соціокультурного змісту...

...Ніколи і ніхто не навчав, що таке управлінська культура, тому на кожному кроці в умовах ринку відчуваєш скрізь її відсутність і необхідність. А як потрібна управлінська культура інженерам при працевлаштуванні! Давайте нам більше практичного досвіду з її формування українських та зарубіжних ВНЗ.

З метою закріплення знань з професійної педагогіки, педагогічної техніки та психології культури управління ми провели спеціальні заняття з викладачами (часто на їхнє замовлення), присвячені таким важливим проблемам формування у студентів управлінської культури:

- вправи і тренінги на презентацію особистісних методичних підходів до професійного самовиявлення управлінської культури;
- створення в університеті інноваційних програм і проектів, у межах реалізації яких вирішується питання підвищення ефективності використання наукових педагогічних досліджень та впровадження розробок, інноваційних методів навчання і підходів до системного оновлення змісту професійної підготовки інженерних кадрів;
- забезпечення опанування управлінською культурою, керуючись новими прогресивними концепціями;
- запровадження сучасних технологій та науково-методичних досягнень у виявленні викладачами управлінської культури;
- відхід від засад авторитарної педагогіки.

До підготовки викладацьких педагогічних кадрів активно залучали науковий потенціал навчального закладу і науково-дослідних установ, системно оновлювали його зміст, на практичних заняттях забезпечували викладачів сучасною навчальною літературою, інформаційно-технологічними ресурсами, різноманітними педагогічними засобами підвищували соціальний престиж викладачів, навчали, як визнавати й покращувати статус майбутнього інженера та сприймати його управлінську культуру як інвестиційну частину залізничної галузі.

На семінарах і студіях обговорювали оригінальні засоби навчання, інноваційні сучасні масштабні науково-методичні комплекси, які істотно вже продукували результати світового рівня професійної підготовки викладачів, пропонували можливі схеми психокорекційної діяльності з метою подолання комунікативних труднощів на тлі “емоційного вигорання” особистості викладача, надавали можливість вступати у вербальну й емоційну взаємодію, щоб самостійно оцінити власну роль у розв’язанні типових управлінських ситуацій, у подоланні девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей, відірваності від національних джерел [2].

Для цього використовували презентацію власного досвіду викладачів з цих питань, вважаючи за доцільне виділити і додатково розвивати ще кілька вмінь, які є дуже важливими для педагога як організатора формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту. Такими, на нашу думку, є: позитивний науково-педагогічний імідж, професійна установка, зовнішня естетична привабливість, наявність сукупності прийомів володіння собою, впливу на інших вербальними й невербальними засобами, вміння створювати атмосферу доброзичливості, володіння засобами заохочення до навчального спілкування, реальні, а не вдавані рівноправність і партнерство викладачів і студентів у навчальному процесі, зближення викладача і студента у навчальному процесі (рух назустріч

один одному), визнання за іншою стороною права на іншу точку зору і помилку, відсутність бажання “перебудувати опонента під себе”, високий рівень духовного комфорту.

Особливу увагу приділяли ознайомленню з нетрадиційними технологіями та оволодінню викладачами педагогічною технікою.

Розглядаючи педагогічну техніку як комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для чіткої й ефективної організації занять, і спираючись при цьому на напрацювання Ю. Азарова, С. Гончаренка, В. Грехнева, В. Гриньової, І. Зязюна, Є. Ільїна, В. Кан-Калика, Є. Рапацевича, В. Семиченко, ми сконцентрували увагу на розвитку наступних умінь і навичок, конче необхідних педагогові для встановлення діалогічних відносин і взаємодії зі студентським колективом.

Найбільше уваги звертали на суб’єкт-суб’єктні стосунки, які у професійній педагогіці прийнято називати рівноправними партнерськими відносинами. Їх існування є визначальним для успішного функціонування, зокрема, навчального діалогу. У такому процесі, як зазначає А. Вербицький, “навчання не замикається саме на себе – навчатись, щоб отримати знання, – а виступає саме тією формою особистісної активності, яка забезпечує виховання необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості фахівця” [1, с. 32].

Ми виходимо з того, що сучасний викладач вищого навчального закладу освіти вже не є тим, ким він був у авторитарній педагогіці. Він не стоїть “над студентом”, не протистоїть йому, не нехтує його ініціативою, не ставиться до нього як до змушеного беззаперечно приймати форми і методи організації навчального процесу, не нав’язує йому власного бачення навчальних проблем, враховує його інтереси, здібності і спрямування.

Визначальним для позиції викладача, здатного формувати управлінську культуру, ми вважаємо його демократичний стиль спілкування, за якого вирішення певного питання чи проблеми покладалось на наших студіях на всіх учасників їх обговорення. Стратегія подальших дій вироблялась теж спільно шляхом інтенсивного обміну думками, ідеями, пропозиціями. Активно відстоюючи свою позицію, аргументуючи її і намагаючись переконати опонента, ніхто з викладачів не нав’язував іншому своє бачення обговорюваної проблеми, хоч були серед них і більш досвідчені, більш інформовані, але було заборонено представляти свій досвід і свої знання з позиції розумнішого й сильнішого.

Було з самого початку занять прийнято професійне правило управлінської культури: сучасний викладач – це порадник, консультант, старший, більш досвідчений, товариш, але аж ніяк не безапеляційний керівник, який “тисне” на студента, використовуючи своє становище.

Втім, зупинялися і на питаннях надмірного зближення викладача і студента. Скорочення дистанції між ними не повинно переходити певні межі. Домінантними мають бути доброзичливі, дружні стосунки, які не перетворюються на фамільярні. Значну кількість викладачів доводилось пе-

реконувати в тому, що їхнє дружнє ставлення не знижує автоматично їхню вимогливість. Вони не будуть ставити студенту гарну оцінку тільки тому, що цінують його як людину. У разі потреби студенту буде надана необхідна допомога, але оцінювання продовжує залишатись об'єктивним.

Таким чином, навчання викладачів на семінарі “Управлінська культура інженера” ми спрямовували на вправління в умінні керувати своєю увагою й увагою студентів, на вмінні швидко визначати психологічний стан студента за зовнішніми ознаками та впливати на нього, визначати темп своїх педагогічних дій, демонструвати своє ставлення й свої почуття адекватно педагогічній ситуації, усвідомлювати свій психологічний стан і керувати ним, на володінні культурою мови і мовлення, володінні технічними засобами. Навчали викладачів методики заохочення студентів до виховання потреби піклування про свій зовнішній вигляд і керувати своїм фізичним станом, вміння викладача відчувати комунікативний стан аудиторії, досягати комунікативної єдності з аудиторією.

Як уже зазначалось, системний підхід до процесу формування управлінської культури у студентів залізничних ВНЗ передбачав необхідність розроблення відповідного цілісного професійного портрета інженера залізничного транспорту, у якого вже сформована управлінська культура.

Для розробки такого портрета й забезпечення успішного його використання необхідно було визначити й запропонувати викладачам для колективного обговорення фактори впливу на формування управлінської культури у навчально-виховному процесі, що стало одним із завдань формувального етапу експерименту. Наведемо зміст запропонованого нами портрета.

Портрет інженера залізничного транспорту, якому властива управлінська культура

Словосполучення “управлінська культура”, як правило, означає над усе усвідомлену здібність і потребу у власному оновленні й удосконаленні загальнолюдської культури та досягнень не тільки в професії, але й повноцінному багатогранному у багато разів успішному житті.

Тому інженер залізничного транспорту зі сформованою управлінською культурою – це особистість, якій властива продуктивно-перетворювальна професійна діяльність на основі власних, принципово важливих нових підходів, технологій та професійних ідей. Його свідомість, форми мислення і навіть спілкування дещо відрізняються від тих, що притаманні іншим інженерам. Все голосніше в його цінностях лунає ідея піклування про інших, кардинальних змін у змісті та характері професійної діяльності, людських виробничих, підприємницьких і дружніх стосунків.

Інженер, якому властива управлінська культура, бачить не лише сьогоднішній, а й завтрашній день і відповідно вміє сучасно мислити, прогнозувати, ризикувати, експериментувати, бути відкритим до швидкозмінних оновлень та нових для цього можливостей, орієнтується на вищі стандарти роботи і прагнення, на перспективу, мріє бути більш ефективним, вимагає

вищого рівня загальної культури, мови, управлінських здібностей, зацікавлення і активної самостійності й розвитку емоційної сфери, її порівняння та оцінювання з погляду відходу від аналізу кількісних параметрів, акцент на якісних характеристиках і досягненнях своєї професійної підготовки.

Варіанти його інженерної діяльності схожі на базис, що саморозвивається. Він здатен вчасно виявити найактуальніші проблеми залізничного транспорту, переломити ситуацію на краще, щоб ефективно протистояти негативному впливу середовища, щоб звільнитися від стереотипних, автоматизованих форм реакцій, навчитися жити за велінням своєї природи, своєї самості, досягти стану професійного просвітлення, створити власні смаки, цінності, ідеали, цілі, щоб виявити свої природні нахили, зуміти жити у злагоді з власною природою і твердо стояти за святиню своїх щонайглибших професійних переконань.

Інженер з управлінською культурою здатний бачити залізничний транспорт не таким, яким він є сьогодні, а яким може стати за найбільш сприятливих для його розвитку умов.

У випадку, коли треба висловити власну точку зору і по-своєму, не посилаючись на авторитети, прийняти самостійні інженерно-виробничі рішення, інженер почувається впевнено й комфортно, вмюючи прогнозувати, передбачати правильні інженерно-управлінські рішення та їх наслідки, запропонувати неординарні шляхи оптимального розвитку справи на краще.

Такі особистості, як правило, мають яскраві й цікаві долі, їх люблять і пам'ятають колеги. Проте, на жаль, не завжди їхнє становище в колективах престижне. Вони, як правило, нерідко мають конкурентів, які недолюблюють невтомних і незалежних винахідників з твердою волею і творчою уявою.

Втім, продуктивність роботи інженера з високим рівнем управлінської культури завжди вища й ефективніша, незважаючи на те, що багато часу витрачається на обмірковування іншими колегами нав'язаних їм бюрократичних задумів.

Управлінська культура виявляється і в несподіваних варіантах розв'язання складних управлінських завдань такого інженера, який завжди в гарному настрої, у нього завжди з'являються нові управлінські плани і узагальнення. Інколи можна спостерігати загадковий стан його поведінки в особливо складні моменти, коли у свідомості з'являються, зароджуються несподівані управлінські рішення, яким дивується навіть він сам.

Управлінська культура такого інженера особливо продуктивна тільки в таких умовах, коли і соціально, і морально забезпечується:

– особисто усвідомлена свобода організації інженерної діяльності не за наказами, а за внутрішнім бажанням і мотивом, право першим братись за освоєння тих управлінських проблем, які ще ніхто не вирішував, виявляти свій управлінський метод;

- уміння брати на себе відповідальність у виявленні управлінської ініціативи у вирішенні складних і важких управлінських завдань;
- здатність обігнати себе вчорашнього, зазирнути в майбутнє, відшукати нові управлінські рішення, повороти й знахідки в досягненні мети;
- природне осмислення значення ризику в інженерній і управлінській діяльності.

Отже, психолого-педагогічна готовність викладачів до формування у майбутніх інженерів управлінської культури в процесі професійної підготовки в умовах вузівського педагогічного процесу зумовлена такими важливими педагогічними факторами:

1. Високою професійною компетентністю, культурою, оперативністю, самостійністю та сміливістю управлінських суджень професорсько-викладацького складу залізничних ВНЗ.

2. Безкомпромісністю у боротьбі з негативними явищами, пристрастю в захисті інтересів залізничної галузі й особистості майбутнього інженера, який володіє управлінською культурою.

3. Наявністю бажання і досвіду створення захопливої атмосфери на своїх заняттях у спонуканні студентів до легкості самоформування в собі сучасної моделі науково обґрунтованої управлінської культури, в розв'язанні актуальних управлінських завдань у процесі професійної інженерної діяльності.

4. Бажанням максимально наблизити студентів до випереджальних змін в управлінні розвитком залізничної галузі.

5. Сміливістю розуму і свіжістю професійного погляду на управлінську культуру інженера залізничного транспорту в сучасному соціумі, спираючись на досвід видатних і знаних в Україні і за її межами інженерів, які завдяки наявності управлінської культури, науки й особистих якостей піднімали на вищий рівень вітчизняний залізничний транспорт.

6. Здатністю швидко пов'язувати нові професійні знання з наявністю внутрішньої духовної потреби в перебудові засобів осучаснення професійних цінностей майбутнього інженера залізничного транспорту в майбутньому.

7. Володінням новим філософським осмисленням сутності своєї компетентності, новими концептуальними підходами щодо мислення та роботи з аудиторією в системі діалогу як складним інтелектуально-професійним актом, що включає взаєморозуміння й рефлексію, вміння навчати молодь того, як стати успішними людьми ХХІ ст. не тільки в професії, а й у повноцінному багатогранному випереджальному за змістом і сутністю сучасному соціумі, здатністю перетворювати й свою власну життєдіяльність, надання їй нового духовного забарвлення з урахуванням часу, інтеграційних процесів.

8. Відмовою від застарілих моделей професійного навчання, вмінням виразно, але непомітно, делікатно й ненав'язливо "презентувати" свої науково обґрунтовані освітні технології в колективі, а якщо потрібно, цілковито і вчасно переглянути те, що досі знав і як діяв.

9. Вмінням багато й продуктивно читати сучасну професійно-педагогічну літературу, щоб глибоко аналізувати, порівнювати, зіставляти, моделювати, доцільно й залюбки фантазувати, створюючи модель кінцевого результату, “забігаючи наперед”, підвищуючи результат професійного зростання майбутніх інженерів залізничного транспорту завдяки регулярному оновленню власних психолого-педагогічних знань, сучасних концептуальних підходів і професійних позицій.

Висновки. Таким чином, наші педагогічні дослідження, а також результати педагогічних пошуків відомої за межами України наукової школи інженерної педагогіки Харківського національного політехнічного університету (ХПІ) (Л. Товажнянський, О. Романовський, О. Пономарьов та ін.) переконливо довели: одним з найважливіших завдань професійної підготовки інженера виступає сьогодні перегляд самої концепції організації вузівського педагогічного процесу. Мається на увазі перехід від традиційної знаннево орієнтованої системи з притаманним їй авторитарним управлінням процесом навчання і виховання до принципів педагогіки співробітництва між викладачем та студентами, до особистісно і діяльнісно орієнтованої системи й педагогіки толерантності. Крім того, надзвичайної важливості набувають розробка і своєчасне впровадження в практику підготовки майбутніх інженерів науково обґрунтованих психолого-педагогічних технологій розвитку творчої індивідуальності, загальних і професійних педагогічних здібностей викладачів [6, с. 16].

Дослідники цієї наукової школи першими в Україні визнали факт вичерпаності традиційної системи підготовки інженерних кадрів, що привело їх до необхідності розробки нової інженерної педагогіки, її гуманізації й гуманітаризації, практичної реалізації інноваційної педагогічної концепції, яка отримала підтримку провідних науковців, вітчизняних та іноземних фахівців, схвалена Міністерством освіти і науки України.

За їхньою науковою концепцією, управлінська культура є об’єктивно важливою й науково обґрунтованою складовою професійної культури інженера залізничного транспорту, що уможливорює почуття особистісної відповідальності за її якісне формування організаторами вузівського педагогічного процесу за цілком природною педагогічною вимогою – пошуку викладачами технічних вишів і науковцями педагогіки вищої школи нових, інших шляхів та педагогічних засобів її розв’язання, що орієнтує на серйозний перегляд цілей, змісту й організації вузівського педагогічного процесу [6, с. 336].

Тому педагогічна готовність викладача до організації такого процесу, який спрямовано на формування управлінської культури майбутнього інженера залізничного транспорту, ми розглядаємо не як автономний, ізольований у професійній підготовці фахівця процес, а як інтегральну частину створення необхідного інженерного середовища для розвитку всебічного професійного потенціалу.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 206 с.
2. Науково-освітній потенціал нації: погляду ХХІ століття / авт. кол. : В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. ; [за заг. ред. В. Литвина]. – Київ : Навч. книга, 2003. – Кн. 1 : Пріоритет інтелекту. – 639 с.
3. Саєнко Н. В. Теоретичні та методичні засади культурологічної підготовки майбутніх інженерів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Саєнко. – Харків, 2012. – 44 с.
4. Слостенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Слостенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. – Барнаул, 1996. – С. 17–28.
5. Соціально-педагогічні вимоги до професійної культури сучасного інженера-керівника / Кримські педагогічні читання : матер. Міжнар. наук. конфер. 12–17 вересня 2001 року / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2001. – 385 с.
6. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Педагогіка управління : навч. посіб. / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ, З. О. ЧЕРВАНЬОВА. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2003. – 408 с.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2015.

Сущенко Р. В. Профессиональная готовность преподавателей железнодорожных высших учебных заведений к формированию управленческой культуры студентов

В статье обосновывается актуальность формирования у будущих инженеров железнодорожного транспорта управленческой культуры, готовности преподавателей высших железнодорожных учебных учреждений к реализации этой цели. Предлагается авторский подход решения этой проблемы путем специально организованной внутривузовской подготовки преподавателей.

Ключевые слова: преподаватель, готовность, внутривузовская подготовка, инженер, управленческая культура.

Sushchenko R. Professional Readiness Train Teachers of Higher Educational Institutions to the Formation of Administrative Culture of Students

The article is devoted to analysis of formation of future relevance of Transportation administrative culture and willingness to train teachers of higher educational institutions to achieve this goal. Author's proposed approach to solving this problem by means of specially organized educational training.

Railway Engineers is historically appears not only as a performer but also as a creator of new forms of life, professional intentions and ways to upgrade the rail sector. Professional requirements of Transportation increasingly complex and continuously updated.

Proved that management culture is an important objective and scientifically sound component of professional culture of Transportation that enables a sense of personal responsibility for the quality of its formation organizers university educational process for teaching quite natural demand – search teachers of technical universities and scientists Pedagogics new and other ways and means of solving teaching that focuses on the major review of objectives, content and organization of university teaching process.

So pedagogical teacher readiness to organize such a process, which is aimed at the formation of administrative culture of the future engineer of railway transport, is not considered as a stand-alone, isolated in the training of professional process, as an integral part of the creation of the necessary environment for the development of engineering full professional potential.

Key words: teacher, readiness, training, engineer, management.

О. О. ТЕПЛИЦЬКА

викладач

Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут "Бейт-Хана"

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ:
ВИМІРИ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ**

У статті обґрунтовано необхідність застосування синергетичного підходу в процесі формування професійної культури майбутніх учителів математики. Синергетичний підхід є однією із важливіших складових методологічної бази формування професійної культури майбутніх учителів математики.

Ключові слова: синергетика, синергетичний підхід, синергетична парадигма, синергетична теорія, традиційна освіта.

В сучасний період всесвітньої глобалізації дослідження соціальних, економічних, політичних процесів надає змогу виявити, розпізнати та врахувати характерні особливості цих процесів. До таких належать випадковість, альтернативність, складність у передбаченні. Наявність цих властивостей ставить завдання пошуку нових теоретико-методологічних підходів до підготовки майбутніх учителів перед педагогічною наукою. Також на необхідності пошуку нових підходів до навчально-виховного процесу наголошено в Законі України "Про освіту", відповідно до якого, головною метою освіти є всебічно розвинута, талановита, здібна до розумової та фізичної діяльності, свідома, інтелектуальна, культурна, особистість, а також кваліфікований фахівець.

Процес пошуку найбільш оптимального підходу до освіти потребує усвідомлення та сприйняття людини з гуманітарної точки зору. Система освіти, що склалась та діє, заснована на статиці, розмежуванні знань. Традиційна система освіти не спроможна створити цілісного уявлення у студента, що так необхідно для підготовки кваліфікованого фахівця із сформованою професійною культурою.

Питання формування професійної культури майбутніх фахівців хвилює багатьох дослідників упродовж значного проміжку часу. Формування професійної культури досліджено в багатьох аспектах, зокрема: професійної культури вчителя (А. Губа, Я. Черньонков), дослідницької культури майбутніх менеджерів (І. Сенча), педагогічної культури (Ю. Грицкова, С. Іващенко, О. Кіяшко, І. Макаренко), комунікативних умінь майбутніх менеджерів туризму (І. Щоголева), професійної культури майбутніх соціальних педагогів (професійної культури майбутніх соціальних педагогів).

Питаннями синергетичного інструментарію для систем різних видів займались не тільки вітчизняні дослідники (Л. Бевзенко, І. Добронравова, М. Кармазіна, М. Кузьмін, К. Линьов, В. Лутай, Я. Любивий, М. Михальченко, А. Свідзинський, В. Сугаков, В. Цикін), а й їх західні колеги

(В. Гофкірхнер, З. Єжи, Л. Карлсон-Сабелі, Г. Сабеллі, П. Корнінг, К. Майнцер, Г. Раппопорт). Особливостям синергетичних ефектів соціально-економічних систем у дослідженнях присвятили свою увагу І. Ансофф, Х. Ітама, В. Лебедева, М. Портер, В. Соловійов, В. Тарасевич, Г. Хакен.

Проблеми синергетики висвітлено в багатьох аспектах, зокрема: колективної поведінки складних систем (О. Ющенко), політичних досліджень (Л. Бойко-Бойчук), реалізації ринкового потенціалу інституціональних систем (В. Решетило), підвищення ефективності еколого-економічних систем (І. Дегтярьова), методу аналізу вітчизняної педагогічної думки (О. Вознюк).

Метою статті є акцентування уваги на концептуальних аспектах синергетичного підходу, які спроможні забезпечити методологічні основи формування професійної культури майбутніх учителів математики у процесі навчання у ВНЗ.

Фундамент професійної культури вчителя математики закладається під час його навчання у педагогічному вищому навчальному закладі, зокрема, в процесі навчання фахових дисциплін, до яких належить і математичний аналіз. Від міцності цього фундаменту залежить, як швидко і наскільки надійно молодий педагог зможе створити себе як вчителя, щоб бути бажаною персоною не тільки у школі загального профілю, але й у навчальних закладах нового типу (гімназіях, ліцеях, коледжах тощо). Тому проблема удосконалення професійної підготовки вчителя математики в сучасних умовах набуває особливої актуальності.

Так, майбутній учитель математики повинен бути носієм таких характеристик, як професійні компетенції, мотиваційні установки, культурні якості, знання з всесвітньої історії, знання традицій, звичаїв, культури народів світу, знання іноземних мов, культури спілкування, поваги не тільки до своєї нації, а також до представників інших національностей та культур, вміння миттєво реагувати на проблеми, що виникають [3].

Постає питання професійної підготовки компетентних вчителів математики, що зможуть брати на себе відповідальність за здійснення самостійно прийнятих рішень, будуть спроможні до співпраці, освіти та творчої діяльності, йти на компроміси, прагнути взаєморозуміння та життя без суперечностей у соціумі.

В процесі дослідження педагогічних проблем професійної підготовки фахівців виявлено, що існує необхідність створення або пошуку підходу, який би відповідав особливостям та потребам поставленого питання. Таким методологічним підходом є синергетичний, що базується на розвитку систем.

Можливості синергетики дають змогу застосовувати її ідеї та методи в різних сферах діяльності, зокрема у визначенні нових напрямів досліджень у соціальних та гуманітарних науках, у вирішенні всесвітніх проблем, у формуванні нових ідей подальшого існування людства, в стратегічному плануванні, а також у формуванні професійної культури майбутніх

учителів математики. Вживання в практиці вищої професійної освіти основних положень та принципів синергетики дає змогу сформувати нову модель освіти та створити нову методологію в педагогіці.

Створення нової теорії в освіті відбулося в процесі дослідження освітніх систем, що спроможні адаптуватись, відповідати на зміни в соціумі. Така освітня теорія заснована на принципах та реаліях сучасності, а саме: цілісності, гуманності, фундаментальності. Створення у студентів уявлення про світ як єдину цілісну систему, про закони її розвитку, які, у свою чергу, є загальними не тільки для однієї окремо взятої людини, а й для суспільства та природи в цілому, є найголовнішою метою цієї теорії.

Необхідність процесу нового єднання, універсальність проблем суспільства та об'єднання знань стали основою для застосування нової теорії в практиці педагогіки. Синергетика, сутністю якої є сприйняття світу як єдиного цілого, впливає на формування наукового погляду на світ.

Освітня система ХХІ ст. повинна відповідати своїй меті та призначенню – підготовці всебічно розвинутої, духовно та ціннісно наповненої, фахово кваліфікованої людини [4], яка може особистісно та професійно розвиватись в умовах глобалізації та кризових явищ, що проникли в духовне, суспільне, економічне життя. Це неможливе без цілісного розуміння, погляду та сприйняття світу студентами, а також без використання нових теорій і методик у педагогіці. В своєму дослідженні синергетики Р. Г. Баранцев наголосив, що за ступінь гостроти кризи, яку відчуває на собі суспільство, наука несе тільки невеликий відсоток відповідальності через неспроможність ані спрогнозувати, ані вирішити можливі загрози [1]. Діюча традиційна система освіти – це система, яка прагне до абсолютної об'єктивності, конкретності, визначеності, повного відображення об'єкта, не є життєздатною через неперервні зміни, пластичність життя.

До характерних рис традиційної системи освіти належать: стереотипність та традиційність мислення; трактування випадковості як другорядного явища, яке не має значення у процесі пізнання; сприйняття криз та хаосу з деструктивної позиції; оцінка нестабільності як негативного чинника; сприйняття управлінського впливу як однозначного та лінійного, сутність якого полягає в прямопропорційності докладених зусиль та отриманого результату; розуміння явищ, подій, процесів з позиції тільки лінійного розвитку, що не має альтернативних варіантів; уявлення про минуле тільки як про частину історії. Саме через такі характеристики традиційна освіта не є життєздатною.

Для вирішення існуючих і можливих у майбутньому криз та проблем суспільству необхідно забезпечити себе сучасними фахівцями. Очевидно, що підготовка кваліфікованих фахівців нової формації неможлива у межах традиційної теорії освіти.

Сутність вищої освіти у вимірах синергетичного підходу полягає в самоорганізації майбутнього фахівця як єдиної злагодженої системи, що узгоджується з сучасною картиною світу та розвивається з культурними

ідеалами. В синергетиці самоорганізація набуває значення формування системи “Я” в суспільстві. Синергетичний підхід як сучасна модель освіти має допомагати у формуванні особистості та інтересу студента у творчому процесі відродження та розвитку суспільства, а також створити способи, моделі, механізми сприйняття людини як системи, що сама розвивається.

Запровадження синергетичного підходу в професійну підготовку вчителів математиків надасть змогу залучити творчі здібності студентів до соціокультурної діяльності [2]. У такий переломний для освіти період найбільше уваги приділено формуванню свідомості, професійного, культурного, творчого потенціалу, а отже, саме особистості студента.

Поняття “синергетика” походить з грецької “synergia” (syn – разом, сумісно, ergos – дія) та має значення узгодженості, спільної дії, взаємодії. Науковому поширенню цього терміна сприяв Г. Хакен, який визначав зміст поняття у двох напрямках. Перший стосувався набуття нових характеристик цілим, яке складається з частин, що взаємодіють між собою [6]. Це означає, що такі характеристики властиві тільки цілісній системі та зв’язку її елементів і не властиві окремим її елементам або групам елементів. Співпраця в різних сферах знань у процесі дослідження складних систем є основою другого напрямку [6]. Міждисциплінарна співпраця викликає досить непередбачуваний ефект, який впливає на різні сфери діяльності людини, таким чином формує та посилює інтерес до самої синергетики як явища і її можливостей.

Сутність теорії синергетики полягає в самоорганізації, яка спрямована на створення або пошук нових законів розвитку, самовдосконалення, самоорганізацію складних систем, законів розвитку відкритих систем економічного, фізичного, соціального, біологічного або іншого типу.

Синергетика ґрунтується на ідеї про те, що більшість систем у світі є нелінійними, відкритими, що неперервно узгоджено взаємодіють за своїми принципами. Таким чином, теорія синергетики формує свої принципи світогляду, основою яких стає пізнання законів самоорганізації, самоуправління та еволюції складних систем крізь призму науки.

В науці ХХІ ст. синергетика відіграє роль міждисциплінарних зв’язків, які вказують на формування нового погляд не тільки на світ, а й на людину в ньому. Усвідомлення важливості об’єднання інтересів однієї особистості з потребами та інтересами соціуму, сприйняття світу та людини як єдиного цілого стали основою синергетичної парадигми освіти.

Проявами синергетичного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців є самоосвіта, мотивація та стимулювання навчальної діяльності студентів, а також співпраця з іншими студентами або викладачами.

Аналіз наукової літератури з цієї проблеми показав, що процес освіти зазнає кардинальних змін через застосування методології синергетики, зміниться сама сутність освіти [5].

Таблиця 1

**Основні відмінності традиційної освіти та освіти
у вимірі синергетичного підходу**

Характеристики освіти	Традиційна освіта	Освіта у вимірі синергетичного підходу
Сутність освіти	Процес відтворення та передачі знань від вчителя до учня	Нелінійна ситуація вільної розмови, що має як прямий, так і зворотний зв'язок
Тип отримання знань	Пасивне сприйняття учнями готових істин	Активізація сил особистості, що навчається, та співпраця з іншими учасниками процесу освіти

Зі змісту вищенаведеної таблиці видно, що досліджені системи освіти різняться за своєю сутністю.

Характерною рисою синергетики є розуміння фактичних існуючих перетворень від хаосу до певної структури. Синергетика розкривається як узгодженість складових у процесі формування структури як цілого єдиного об'єкта.

На сучасному етапі розвитку наукової думки ідеї синергетики поширюють свій вплив на методологію. Синергетика та її універсальні закони еволюції можуть бути впроваджені в педагогічні знання. Синергетична методологія може перевести освіту до її ґрунтового початку, яке дає єдине цілісне сприйняття людини, суспільства та природи у міждисциплінарному вимірі.

Через синергетичну картину світу та людини виділимо *принципи методології синергетичного підходу* до підготовки майбутніх фахівців:

- багатозначність теорії;
- нелінійне мислення;
- пов'язання раціонального та ірраціонального, логічно-абстрактного та образно-інтуїтивного мислення;
- методологічний та ідейна множинність;
- сприйняття хаосу та кризи як позитивного явища, яке дає можливість студенту творчо самореалізуватись;
- пізнання внутрішнього світу особистості через зовнішню реальність.

Поняття синергетики дає змогу перенести її зміст на теорію педагогіки, що, у свою чергу, є основою для створення концепції формування професійної культури майбутнього вчителя математики. Синергетичний підхід висвітлює залежності між традиційним та інноваційним сприйняттям дійсності, старими й новими знаннями. Наслідком синергетичного підходу є взаємодія систем, що розвиваються та взаємопов'язані між собою, однак вони не рухаються в напрямі одного образу дійсності. Співробітництво таких систем сприятиме створенню якісно нового продукту і не дорівнює сумі частин цих систем. Цей феномен являє собою єдність та цілісність синергетики.

Залучення синергетичної освіти в процес формування професійної культури майбутніх учителів математиків сприяє розповсюдженню знань про саморозвиток та розвиток складних систем.

Важливість методології синергетики при формуванні професійної культури полягає в тому, що такі методи дають змогу дослідити загальні закони поведінки будь-яких систем і зрозуміти принципи побудови освіти.

Застосування синергетичного підходу до формування професійної культури майбутніх учителів математики потребує фундаменталізації всього процесу професійної підготовки студентів. Фундаменталізацію підтримуватимуть зміни в діючих програмах фахових та науково-природничих дисциплін, перегляду відносин, цінностей, пріоритетів в освітній системі.

Підготовка майбутніх учителів математики у вимірах синергетичного підходу надасть змогу сформувати творчість, спроможність до самовдосконалення, відповідальність та соціальну активність, а отже, професійну культуру фахівців.

Висновки. Аналіз наукових праць показав, що синергетика є сучасною концепцією розвитку професійної освіти. Синергетика формує нове світобачення, світосприйняття, допомагає усвідомити закони розвитку світу, управлінські принципи. Упровадження синергетичного підходу неможливе без використання концептуально нових технологій, розуміння процесів в освіті, підготовки вищих навчальних закладів та їх викладачів до інноваційної діяльності, підвищення професійної педагогічної майстерності викладачів.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх фахівців у вимірах синергетичного підходу. Тому одним з актуальніших напрямів досліджень є інтерактивна складова синергетичної освіти.

Список використаної літератури

1. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании / Р. Г. Баранцев. – Москва : Едиториал УРСС, 2003. – 144 с.
2. Гроф С. Революция сознания: Трансатлантический диалог / С. Гроф, Э. Ласло, П. Рассел ; пер. с англ. М. Драчинского. – Москва : АСТ, 2004. – 248 с.
3. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // ВВР. – 2002. – № 20.
4. Про освіту : Закон України від 04.06.1991 р. № 1144-XII // ВВР. – 1991. – № 34.
5. Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Синергетика и учебный процесс. – Москва : РАГС, 1999. – С. 8–18.
6. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – Москва : Мир, 1980. – 405 с.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2015.

Теплицкая А. О. Формирование профессиональной культуры будущих учителей математики: измерения синергетического подхода

В статье обоснована необходимость применения синергетического подхода в процессе формирования профессиональной культуры будущих учителей математики. Синергетический подход является одной из важнейших составляющих методологической базы формирования профессиональной культуры будущих учителей математики.

Ключевые слова: синергетика, синергетический подход, синергетическая парадигма, синергетическая теория, традиционное образование.

Teplitskaya A. Formation of the Future Mathematics Teachers' Professional Culture: Evaluation of a Synergetic Approach

This work is about the need in a synergetic approach in the process of the future mathematics teachers' professional culture formation. The synergetic approach is one of the most important components of the methodological basis in the future mathematics teachers' professional culture formation. This article considers the conceptual aspects of the synergetic approach, which can provide methodological bases in professional culture formation of the future mathematics teachers while their studying in higher educational establishments. The report defines the characteristic features of the synergetics, its principles, content, nature of the synergetic approach's phenomenon and its impact on the formation of the future mathematics teachers' professional culture. It is shown that the introduction of the synergistic approach is impossible without the usage of conceptually new technologies, the educational processes understanding, preparing of the teachers for innovative activities, enhancing of the teachers' pedagogical skills. The article shows in a particular form that the notion of the synergetics allows us to transfer its content onto the theory of pedagogy that, in its turn, is the basis for the creation of the concept in the formation of the future mathematics teacher's professional culture. The synergetic approach expounds the dependence between the traditional and innovative perception of reality, the old and new knowledge. The result of the synergetic approach is the interaction between the developing and interrelated systems, but they do not move in the direction of the only one image of the reality. Collaboration of such systems has to give promotion to the qualitative creation of a new product and it is not equal to the sum of these systems' parts. This phenomenon represents the unity and integrity of the synergetics.

Key words: synergetics, synergetic approach, synergetic paradigm, synergetic theory, traditional education.

УДК 37.047:004.031.42

Ю. С. УСТИМЕНКО

аспірант, викладач

ДЗ “Дніпропетровська медична академія”

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті обґрунтовано ефективність тренінгу в процесі підготовки до професійної взаємодії студентів вищих медичних навчальних закладів. Розкрито сутність феномена “тренінг”; виявлено особливості тренінгів із використанням вербальних і невербальних засобів комунікацій, професійного та міжособистісного спілкування, а також рольових тренінгів, проектування і реалізації моделей тих чи інших професійно спрямованих ситуацій.

Розкрито конкретні тренувальні вправи, які студенти виконували за зразком, інструкцією, за завданням без зразка й докладних указівок викладача, як засоби підготовки майбутніх лікарів до професійної взаємодії під час навчання у вищих медичних навчальних закладах.

Ключові слова: тренінг, культура професійного діалогу, іноземні студенти, вищі медичні навчальні заклади.

Актуальність проблеми зумовлена розширенням міжнародних, культурних зв'язків України з іншими країнами, входженням її до світового співтовариства, інтернаціоналізацією освіти, зростанням експорту українських освітніх послуг, а отже, збільшенням контингенту як вітчизняних, так і іноземних студентів у вищих навчальних закладах України, зокрема медичних. У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців медичного профілю, здатних до життя і праці в умовах мінливого світу, організації професійної взаємодії в рамках обраної ними спеціальності з українськими фахівцями й представниками різних країн і культур. У зв'язку з вищезазначеним виникає необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців медичного профілю через спеціально організовану підготовку до професійної взаємодії, володіння культурою професійного діалогу як атрибутом інтелектуального розвитку людини з вищою освітою; встановлення взаємозв'язку загальнокультурної, професійної, іншомовної освіти та майбутньої професійної діяльності; розширення інваріантності й варіативності змісту, форм та методів навчання, що забезпечують формування конкурентоспроможних лікарів на рівні, якого вимагає європейське та світове співтовариство.

Саме такі спеціалісти мають глибоко розуміти роль високого рівня готовності до професійної взаємодії як засобу ефективного встановлення професійних відносин у ділових, наукових сферах і ситуаціях, координації професійного діалогічного спілкування; вільно організовувати професійний діалог з хворими, колегами, керівниками, лікарями різних

спеціальностей, медсестрами і людьми, що не мають стосунку до медицини; володіти прийомами ведення непідготовленого професійно спрямованого діалогу, аргументувати правильність власних висловлювань; розуміти вербальні, формальні (формули, графіки) і невербальні засоби (міміка і жести в бесіді з хворим); отримувати професійно та особистісно значущу інформацію з різноманітних джерел; здійснювати безпосередню та опосередковану комунікацію з представниками різних країн і культур тощо.

У наукових працях з педагогіки й психології помітне посилення уваги дослідників до питань удосконалення професійної підготовки майбутніх медиків: формування комунікативної та іншомовної компетентності студентів-медиків (Г. Єпіфанцева, І. Кіпіані, М. Лісовий, О. Уваркіна, В. Хайкин), їх готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності (Г. Караваєва, С. Поплавська); формування професійно-особистісних якостей майбутніх медичних працівників (О. Андрійчук, П. Бабенко, О. Гвильдис, І. Кузнецова, Х. Мазепа, М. Тараришкіна, І. Тимошук); формування професійно-мовленнєвої (Л. Забродіна, О. Климкіна), емпатійної (І. Кузнецова) культури студентів медичних вишів. Науковці акцентують увагу на доцільності інтерактивних технологій, зокрема тренінгових як засобів підвищення комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників (К. Балдіна, Н. Богомолова, Т. Вільчинська, О. Гойхман, В. Дрижак, Ю. Ємельянов, А. Карпова, Г. Ковальов, Є. Мілерян, С. Мних, Б. Паригін, Л. Петровська, О. Романовський та ін.). Проте проблема підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів до професійної взаємодії засобами тренінгових технологій вимагає поглибленого вивчення.

Метою статті є обґрунтування ефективності тренінгу у процесі підготовки до професійної взаємодії студентів вищих медичних навчальних закладів.

Виходячи з мети, поставлено такі завдання: розкрити сутність феномена “тренінг”; обґрунтувати доцільність використання тренінгів як засобів підготовки до професійної взаємодії студентів вищих медичних навчальних закладів.

Наукові засади соціально-психологічного тренінгу були закладені В. Бехтеревим [2], а також такими науковцями, як: А. Адлер, К. Левін, Ф. Месллер, Я. Морено, Д. Прагт, К. Роджерс та ін.

У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як засобу впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду міжособистісного спілкування”, “засобу розвитку компетентності в спілкуванні”, “засобу психологічного впливу” [10]; засобу перепрограмування моделі управління власною поведінкою й діяльністю [8, с. 56]; групи методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [5]; методу активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного напрямку [6]; багатофункціонального методу передбачуваних змін психологічних фено-

менів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини [1].

Основними цілями тренінгу є підвищення рівня підготовки до професійної взаємодії студентів вищих медичних навчальних закладів, що досягається шляхом вирішенням таких завдань: набуття психологічних знань щодо особистості людини, процесу взаємодії людей, рушійних сил цієї взаємодії, прийомів ефективного спілкування; формування вмінь та навичок спілкування: у парній взаємодії, у складі групи, при вступі в контакт, при активному слуханні, тобто збагачення техніки та тактики спілкування; корекція комунікативних установок, формування власної стратегії спілкування; розвиток здатності до адекватної самооцінки й оцінки інших людей у ситуації спілкування; розвиток і корекція особистості, її глибинних новоутворень, вирішення особистісних проблем [3, с. 143].

Щодо розвитку здатності до діалогічності з навколишнім світом й іншими людьми, формування культури професійного діалогу, то тут варто згадати Г. Буша, який емоційно й образно висловився з цього приводу: “Справжня людська діалогічна взаємодія – це головна, можливо, єдина передумова вдосконалення й облагородження всіх відносин, що існують у суспільстві та являють собою і передумову, і гарант, і регулятив життєтворчості людей. У муках відбувається становлення діалогічної людини, але іншого певного шляху не існує. Без діалогічних відносин людська культура й цивілізація будуть залишати в світі тільки руїни, сльоту, уламки та морок” [4, с. 16–17].

Під час підготовки до професійної взаємодії студентів вищих медичних навчальних закладів доцільними є організація та проведення тренінгів із використанням вербальних і невербальних способів комунікацій, професійного та міжособистісного спілкування [7; 9]; рольові тренінги, проектування й реалізація моделей тих чи інших професійно спрямованих ситуацій.

Зазначені види тренінгів містять *тренувальні вправи*, які студенти виконували за зразком, інструкцією, за завданням без зразка й докладних указівок викладача: “Постановка запитань” (спрямована на формування навичок ставити запитання в процесі комунікації лікаря), “Нескінченний ланцюжок” (формулювання альтернативної позиції стосовно дискусійної проблеми, прогнозування наслідків індивідуальних професійних позицій і рішень для окремих осіб), “Аргументи “за” та “проти” (відпрацювання навичок контраргументації), “Організація аргументу” (усвідомлення процесу об’єднання думок щодо створення логічного, зрозумілого та переконливого аргументу), “Пояснення на картках” (відпрацювання навичок добору аргументів), “Регулювання емоційного напруження” (формування навичок вербального регулювання емоційного напруження під час професійного спілкування).

Виконання зазначених вправ сприяло розвитку та вдосконаленню практичних умінь логічно правильно міркувати, критично мислити; фор-

муванню практичних навичок і вмінь побудови аргументації, ведення дискусії, засвоєння прийомів і правил аргументованого дискурсу тощо; підвищенню рівня культури професійного діалогу, що містить лінгвістичний і комунікативний компоненти.

Доцільним виявився тренінг розвитку ділової активності, зняття психологічних бар'єрів під час здійснення діалогу в системах "лікар – пацієнт", "лікар – лікар", "лікар – керівник", який містив вправи "Знайомство", "Презентація своєї команди", "Як пізнати себе?", "Мої труднощі", "Якості, важливі для спілкування", "Публічний виступ", "Визначення стилю спілкування", "Переговори", "Визначення ділових умінь", "Як будувати стосунки з іншими?"

Так, метою вправи "Переговори" стало формування вмінь встановлювати контакт зі співрозмовниками, створювати сприятливу атмосферу для переговорів, привертати увагу партнера, пробуджувати інтерес до бесіди, а також перехоплювати ініціативу, якщо це потрібно. Вправа "Збір фраз для контакту" спрямована на формування вмінь установа першого контакту (проводять за схемою "мозкового штурму"). Вправа "Завершити спілкування" передбачає відпрацювання прийомів завершення бесіди. Вправа "Мій досвід" спрямована на визначення власних бар'єрів під час здійснення професійного діалогу.

Під час проведення тренінгів використовували відеозаписи реальних ситуацій у професійній діяльності лікаря (конференції, виставки, презентації, екскурсії, бесіди, наради тощо), а також фрагменти клінічної практики, що відображають комунікативні процеси.

Під час проведення тренінгу "*Як будувати стосунки з іншими?*" з іноземними студентами, метою якого було навчання конструктивних способів виходу з конфліктних ситуацій, ми звернули увагу на те, що джерелом толерантних відносин є діяльність заради блага інших людей. Ми прагнули до того, щоб цей тренінг був інформаційно насиченим, викликав емоційні переживання, стимулював діяльність, спрямовану на піклування про людину й особисте вдосконалення.

Особливу увагу було приділено тренінгам "*Вербальні та невербальні засоби спілкування*" (дає змогу відпрацювати навички взаємодії за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування; ознайомити студентів з різними способами побудови запитань і виразного використання міміки та жестів), "*Бар'єри в міжособистісному спілкуванні*" (ознайомлює з діями, які призводять до бар'єрів у спілкуванні, та правилами їх подолання; сприяє вдосконаленню вміння розпізнавати й долати зазначені бар'єри).

Залучення студентів до тренінгових занять, спрямованих на подолання бар'єрів взаємодії, дало підстави стверджувати, що в ситуаціях, коли студент реально відчуває труднощі, проблеми, стикається з бар'єрами, він усвідомлює особистісну значущість набуття культури професійного діалогу. І чим різноманітнішими були ролі студента (лікар, пацієнт, колега,

керівник, працівник медичної установи), тим різнобічніше розвивалася його особистість, а розумова діяльність набувала системного характеру, вироблялась гнучкість мислення, здатність спостерігати, аналізувати, контролювати, оцінювативласні дії, поведінку; аналізувати бар'єри спілкування, управляти стресовими ситуаціями, визначати емоційний стан.

З метою формування емпатійності студенти виконували тренінгові вправи, спрямовані на тренування вмінь виражати певний емоційний стан за допомогою міміки; вправи “Живе спостереження”, “Дзеркало”, “Передача почуттів”, “Дізнавання партнера та його почуттів”, “Оживлення портрета” тощо.

Формування активної позиції студентів відбувалося в процесі створення творчої атмосфери в позанавчальному процесі; залучення студентів до активної діяльності шляхом моделювання різноманітних ситуацій; свободи вибору оптимальних способів дій та рішень; створення ситуації успіху для кожного студента з урахуванням ціннісних орієнтацій і мотивів, індивідуально-особистісних якостей та можливостей майбутніх спеціалістів.

Протягом усього періоду тренінгової роботи зі студентами-медиками здійснювали діагностику рівня готовності до професійної взаємодії. Акцентовано на розробці індивідуальної програми підготовки до професійної взаємодії студентів вищих медичних навчальних закладів, яка включала: аналіз змісту “ідеального” профілю фахівця, котрий володіє культурою професійного діалогу; визначення студентами власного індивідуального профілю; зіставлення власного індивідуального профілю з “ідеальним” та визначення “проблемних зон”; розробка індивідуальної програми підготовки до професійної взаємодії тощо.

Висновки. Тренінги виявились ефективним засобом формування навичок та вмінь встановлення контакту, розпізнавання та долання бар'єрів спілкування, оволодіння способами побудови запитань і виразного використання міміки та жестів тощо. Дослідження показало, що в цілому ефект тренінгу був зафіксований, і це дає нам підстави стверджувати про доцільність його використання з метою підготовки до професійної взаємодії студентів вищих медичних навчальних закладів. Ці напрацювання нами враховано в подальших наукових розвідках, присвячених упровадженню в навчальний процес обґрунтованих педагогічних умов підготовки до професійної взаємодії студентів вищих медичних навчальних закладів, використання розмаїття засобів інтерактивних технологій.

Список використаної літератури

1. Бабенко П. А. Формирование толерантности как профессиональной компетентности в процессе подготовки будущих врачей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Полина Александровна Бабенко. – Ростов-на-Дону, 2009. – 155 с.
2. Бехтерев В. М. Избранные произведения / В. М. Бехтерев. – Москва : Медгиз, 1954. – 528 с.
3. Богомолова Н. Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская // Вести МГУ. – 1977. – № 1. – С. 53–61.

4. Буш Г. Я. О диалогической теории творчества / Г. Я. Буш // Современные проблемы теории творчества : сб. науч. ст. / под ред. Г. Я. Буша. – Москва : Поиск, 1992. – С. 12–27.
5. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Политиздат, 1985. – 206 с.
6. Ковалев Г. А. Основные направления использования активного социального обучения в странах Запада / Г. А. Ковалев // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – Т. 10.
7. Максимчук Л. Забезпечення інтегративного підходу у гуманітарній підготовці майбутніх лікарів в умовах інтерактивного навчання / Лариса Максимчук // Педагогічний дискурс. – Вип. 16. – С. 107–112.
8. Макшанов С. И. Методологические аспекты профессионального тренинга / С. И. Макшанов // Вестник СПбГУ. – 1992. – Вып. 3.
9. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. – Санкт-Петербург : Питер, 1997. – 218 с.
10. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
11. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. – Москва : Знание, 1991. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2015.

Устименко Ю. С. Тренинг как средство подготовки будущих врачей к профессиональному взаимодействию в высших медицинских учебных заведениях

В статье обоснована эффективность тренинга в процессе подготовки будущих врачей к профессиональному взаимодействию в высших медицинских учебных заведениях. Раскрыта сущность феномена “тренинг”; выявлены особенности тренингов с применением вербальных и невербальных средств коммуникаций, профессионального и межличностного общения, а также ролевых тренингов, проектирования и реализации моделей тех или иных профессионально направленных ситуаций.

Раскрыты конкретные тренировочные упражнения, которые студенты выполняли по образцу, инструкции, по заданию без образца и подробных указаний преподавателя, как средства подготовки будущих врачей к профессиональному взаимодействию в высших медицинских учебных заведениях.

Ключевые слова: *тренинг, готовность к профессиональному взаимодействию, студенты-медики, высшие медицинские учебные заведения.*

Ustylenko Yu. Training as a Method Used for Developing Readiness for Professional Interaction of Students Studying at Higher Medical Educational Establishments

The article substantiates the effectiveness of training technology in the process of developing culture of professional dialogue while teaching foreign students at higher medical educational institutions. The essence of “training” as the phenomenon has been revealed. The peculiarities of trainings, where verbal and non-verbal means of communications are used, have been disclosed. The specific features of trainings for professional and interpersonal communication as well as those of role trainings, projecting and realization of models of certain profession oriented situations have been educed.

It was demonstrated that the main aim of training is the perfection of culture of professional dialogue that can be achieved through the solution of the following tasks: the acquisition of psychological knowledge of personality, of the process of people interaction and drawing forces of such an interaction, adoption of techniques of effective interaction; the formation of communication skills in pairs, group work, starting contacts, during active listening, i. e. in the course of enrichment of technique and tactics of communication; the cor-

rection of communicative attitudes, formation of one's own communication strategy; the development of the ability to perform adequate self-evaluation and evaluate other people in situations of communication. Specific training tasks fulfilled by students according to models and instructions, without models and detailed instructions were characterized as certain resources that help to develop the culture of professional dialogue of foreign students studying at higher medical educational establishments.

Special attention was paid to the necessity of the formation of active stand of foreign students by developing creative atmosphere during outside of class hours, by turning foreign students to active work modeling different situations and giving them the freedom of choice of optimal means and ways for taking decisions, by creating the situation of success for every student considering individual value systems, motives, qualities and features of future physicians.

Key words: *training, culture of professional dialogue, foreign students, higher medical educational establishments.*

К. В. ЦАРЕНКО

аспірант

Запорізький національний університет

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Визначено актуальність дослідження ефективності курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ у контексті розвитку в них професійно-педагогічних якостей. Уточнено значення терміна "тренер-викладач ДЮСШ". У результаті анкетування тренерів-викладачів на курсах підвищення кваліфікації визначено: недоліки типових курсів підвищення кваліфікації (з погляду тренерів-викладачів) у контексті розвитку професійно-педагогічних якостей; ставлення тренерів-викладачів до розвитку професійно-педагогічних якостей; перспективні напрями вдосконалення курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ.

Ключеві слова: курси підвищення кваліфікації, професійно-педагогічна компетентність, тренери-викладачі, ДЮСШ.

У нашій країні однією з ефективних освітніх систем є система дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ). Так, на сьогодні більше ніж 600 000 дітей та підлітків є вихованцями цих позашкільних навчальних закладів, що приблизно становить 11% від загальної кількості учнів та студентської молоді України віком від 6 до 18 років. При цьому навчально-тренувальний процес у ДЮСШ здійснюють понад 22 000 тренерів-викладачів [5].

Виконання місії, покладеної суспільством на тренера-викладача ДЮСШ, багато в чому залежить від рівня розвитку в нього професійно-педагогічної компетентності.

Основа професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ – базові знання та вміння, що закладаються у фаховій підготовці. Утім, ці знання й уміння мають загальний характер, далекий від специфіки реальної професійної діяльності. Передумови для цілеспрямованого розвитку найбільш актуальних для тренерів-викладачів ДЮСШ педагогічно важливих якостей у прийнятний для них спосіб створює система післядипломної освіти, найважливішою складовою якої є курси підвищення кваліфікації.

Однак, на сьогодні проблематика розвитку професійно-педагогічної компетентності на курсах підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ залишається недостатньо дослідженою, про що свідчать результати аналізу доступних наукових джерел (М. Дутчак [1], О. Завальнюк [2], Д. Ісамбулаєва [3], Я. Леонов [4], І. Медведєва [6], О. Нагорняк [7], О. Петрова [8] та ін.).

Недостатня розробленість проблематики розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації виступає як керівництво до проведення пілотного дослідження, *мета* якого – визначення ефективності курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів у контексті розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності. *Методи дослідження*: анкетування тренерів на курсах підвищення кваліфікації (22 респонденти); статистична обробка емпіричних даних.

Для виконання поставленої мети нами проведено пілотне анкетування, завданнями якого стало визначення недоліків курсів підвищення кваліфікації в професійно-педагогічному аспекті, а також побажань тренерів-викладачів ДЮСШ щодо вдосконалення їхнього змісту. Окремим завданням виступило встановлення ступеня задоволення очікувань тренерів-викладачів щодо курсів підвищення кваліфікації в аспектах отримання професійно-педагогічних знань і вмій.

Анкета складалася з 13 запитань закритого та відкритого типу, розподілених на 3 блоки.

Усього в анкетуванні взяли участь 22 тренери-викладачі ДЮСШ, які проходили курс підвищення кваліфікації на базі Запорізького національного університету у 2013–2014 рр.

З числа тренерів-викладачів, які брали участь в анкетуванні, стаж роботи на посаді тренера до 5 років мали 13,64%, до 10 років – 31,82%, до 15 років – 45,45%, більше ніж 25 років – 9,09% респондентів.

При цьому складно-координаційні види спорту представляло 31,82%, єдиноборства – 18,18%, циклічні види спорту – 31,82%, ігрові види спорту – 18,18% тренера-викладача. З числа тренерів-викладачів, які брали участь в анкетуванні, другу категорію мали 27,27%, першу категорію – 63,64%, вищу категорію – 9,09% респондентів. Чоловіків серед респондентів було 54,55%, а жінок – 45,45%. За віком тренери-викладачі розподілялися таким чином: тренерів-викладачів віком до 25 років було 18,18%, 35–45 років – 50%, 45–55 років – 31,82%.

Ці дані засвідчили, що вибірка тренерів є достатньо традиційною для типових курсів підвищення кваліфікації, що, на нашу думку, значною мірою зумовило наведені нижче результати анкетування.

Зокрема, на питання “Чи задоволені Ви курсами в аспекті поповнення ваших знань, що стосуються методики розвитку фізичних якостей спортсменів?” 45,45% тренерів-викладачів дали відповідь “Не задоволений”; 27,27% тренерів – “Задоволений”, 27,27% – “Частково задоволений”.

При аналізі відповідей на питання “Чи задоволені Ви курсами в аспекті поповнення ваших знань, що стосуються методики навчання спортсменів руховим діям?” з’ясувалося, що 50% тренерів-викладачів не задоволені; 4,55% – задоволені частково; 45,55% – задоволені.

На питання “Чи задоволені Ви курсами в аспекті поповнення ваших знань з методики виховної роботи?” 72,73% респондентів відповіли “Не задоволений”, 9,09% – “Частково задоволений”, а 18,18% – “Задоволений”.

Результати анкетування дали змогу, з одного боку, зафіксувати доволі низьку задоволеність тренерів-викладачів якістю курсів в аспекті викладання актуальних професійно-педагогічних знань.

У контексті нашого дослідження зауважимо, що значна частина тренерів після закінчення курсів відчуває брак таких знань як в аспекті методики розвитку фізичних якостей спортсменів (45,45%), так і в аспекті навчання спортсменів рухових дій (50%). Доволі несподіваний результат анкетування ми отримали в аспекті ставлення тренерів-викладачів до якості викладання знань з методики виховної роботи: 72,73% респондентів відповіли, що не задоволені курсами у відповідному аспекті.

Отримані результати дають змогу визначити перспективним напрямом удосконалення курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ приділення більшої уваги оновленню та розвитку їх професійно-педагогічних знань.

Узагальнення відповідей тренерів-викладачів на пункт анкети щодо задоволеності курсами в аспекті розвитку умінь з удосконалення фізичних якостей юних спортсменів дозволило констатувати, що 9,09% респондентів дали відповідь “низька”, 45,46% – “середня”, 45,45% – “висока”.

Високий рівень задоволеності курсами в аспекті розвитку вмінь з навчання юних спортсменів нових спортивних рухів відчувають 31,82% респондентів; 13,64% респондентів таку задоволеність оцінюють як “середню”; 54,55% респондентів – як “низьку”.

Задоволеність курсами в аспекті розвитку вмінь з виховної роботи з юними спортсменами як “низьку” оцінюють 54,55% респондентів; як “середню” – 18,18%; як “високу” – 27,27%.

Аналіз означених результатів анкетування дозволив констатувати, що найбільше тренерів-викладачів ДЮСШ (54,55%) не задоволені змістом курсів з погляду розвитку вмінь з виховної роботи. Щодо навчання юних спортсменів нових спортивних рухів низький рівень задоволеності у 31,82% респондентів, а середній – у 13,64%. Разом із тим, як і очікувалось, щодо розвитку фізичних якостей юних спортсменів більшість тренерів-викладачів (45,45%) повністю або майже (45,46%) задоволені змістом курсів підвищення кваліфікації. При цьому лише 9,09% респондентів відчувають незадоволеність курсами у визначеному аспекті.

На основі наведених даних анкетування можна визначити другий напрям удосконалення курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ – оновлення та розвиток їх професійних умінь (особливо у виховному й дидактичному аспектах).

Обробка отриманих у ході анкетування даних з використанням пакету “Багатомірні відгуки” програми Statistica 6 дозволила визначити недоліки курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ у профе-

сійно-педагогічному аспекті, як їх сприймають слухачі. Упорядкований за рангом ряд цих недоліків набув такого вигляду:

- не враховано індивідуальні вікові, соціальні, інтелектуальні особливості слухачів курсів підвищення кваліфікації (частота відгуків – 16 (24,24%));
- недостатньою мірою враховано особливості конкретного виду спорту, який представляє тренер (частота відгуків – 13 (19,7%));
- не актуалізовано належного інтересу до підвищення власної кваліфікації у професійно-педагогічному аспекті (частота відгуків – 12 (18,18%));
- курси підвищення кваліфікації орієнтовано на застарілі навчальні посібники, методичні розробки та підручники з “загальної” педагогіки, у яких не враховано специфіку спортивної діяльності (частота відгуків – 7 (10,61%));
- не приділено належної уваги формуванню навичок ефективної поведінки в конкретних ситуаціях (частота відгуків – 5 (7,58%));
- недостатня кількість методичних розробок, адаптованих до умов курсів підвищення кваліфікації (частота відгуків – 5 (7,58%));
- відсутні чіткі вимоги і методичні розробки щодо змісту самостійної роботи, спрямованої на розвиток професійно-педагогічних знань, умінь та навичок у міжкурсовий період (частота відгуків – 5 (7,58%));
- інше (частота відгуків – 3 (4,55%)).

Слід зазначити, що при обробці первинних даних відповіді на питання анкети доводилося значно редагувати. Зокрема, залишаючи загальний зміст думки респондента, нам вдалося звести варіанти відповідей до восьми лаконічних формулювань. Зауважимо, що при цьому загальний зміст відповіді вдалося зберегти.

У результаті аналізу відповідей респондентів за пунктом анкети, присвяченим побажанням тренерів-викладачів ДЮСШ щодо вдосконалення змісту наступних курсів підвищення кваліфікації (у професійно-педагогічному аспекті), виявлено такий рейтинг цих побажань:

- надати більше інформації із сучасних зарубіжних наукових джерел, що стосується розвитку фізичних якостей юних спортсменів, а також навчання їх виконання фізичних вправ (частота відгуків – 18 (27,27%));
- приділити більше уваги питанням формування професійно значущих рис характеру та цінностей тренера, що сприятимуть професійній успішності (частота відгуків – 10 (15,15%));
- приділити більше уваги питанням розвитку педагогічних умінь з поведінки тренера в складних педагогічних ситуаціях спортивної діяльності (частота відгуків – 8 (12,12%));
- приділити більше уваги питанням формування рис характеру вихованця, корисних для досягнення найвищих спортивних результатів, а та-

кож поставлених юним спортсменом життєвих цілей (частота відгуків – 8 (12,12%));

- приділити більше уваги питанням методики навчання юних спортсменів виконання спортивних вправ (частота відгуків – 7 (10,61%));

- приділити більше уваги розвитку рухових якостей вихованців (частота відгуків – 7 (10,61%));

- приділити більше уваги питанням відновлення вихованців після навчальних та інших навантажень (частота відгуків – 5 (7,58%));

- інше (частота відгуків – 3 (4,55%)).

Судячи з результатів анкетування, абсолютна більшість тренерів-викладачів інтуїтивно відчуває важливість розвитку професійно-педагогічних якостей. При цьому отримані дані вказують на те, що тренери-викладачі очікують від курсів, насамперед, більше нової, актуальної наукової інформації, а також уваги до новоутворень особистісного компоненту своєї професійної готовності, які зумовлюють успішність професійної діяльності.

Отже, проведене анкетування дозволило констатувати те, що тренери-викладачі, які пройшли підвищення кваліфікації, не отримують повного задоволення своїх очікувань в аспекті розвитку професійно-педагогічних знань і вмінь, зокрема, у процесі дослідження виявлено таке:

- з точки зору тренерів-викладачів ДЮСШ недоліками типових курсів підвищення кваліфікації є навчання, орієнтоване на “усередненого” слухача (без урахування стажу, віку, спортивної спеціалізації та інших параметрів), неспроможність викладачів курсів актуалізувати належний інтерес до професійно-педагогічного самовдосконалення тренера, нестачу методичного забезпечення курсів підвищення кваліфікації, а також деяку “відірваність” змісту курсів від ситуацій спортивної діяльності;

- абсолютна більшість тренерів-викладачів інтуїтивно відчуває важливість розвитку професійно-педагогічних якостей і демонструє сформований інтерес до питань розвитку своєї професійно-педагогічної компетентності, зокрема, тренери-викладачі ДЮСШ очікують від курсів підвищення кваліфікації розвитку педагогічних умінь з поведінки в складних педагогічних ситуаціях спортивної діяльності, приділення уваги знайомству із зарубіжним досвідом у галузі спортивної педагогіки, а також приділення уваги дидактичним, виховним, суто спортивним аспектам навчально-тренувального процесу;

- перспективним напрямом удосконалення курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ є розробка і впровадження засобів підвищення рівня їх професійно-педагогічних знань в аспекті методики розвитку фізичних якостей спортсменів, навчання спортсменів рухових дій, а також (в особливості) знань з методики виховної роботи;

– іншим напрямом удосконалення курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ є оновлення та розвиток їхніх професійних умінь (особливо у виховному й дидактичному аспектах).

Висновки. Тренери-викладачі, що пройшли підвищення кваліфікації, не отримують повного задоволення своїх очікувань в аспекті розвитку професійно-педагогічних знань і вмінь. Тому при розробці змісту курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ особливу увагу потрібно приділяти розробці їх професійно-педагогічного аспекту.

Перспективним напрямом удосконалення курсів у цьому аспекті є розробка та впровадження форм і засобів підвищення рівня професійно-педагогічних знань і вмінь тренерів-викладачів стосовно розвитку фізичних якостей спортсменів, навчання їх рухових дій, а також виховної роботи.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні параметрів готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

Список використаної літератури

1. Дутчак М. В. Система повышения квалификации тренеров сборных команд Украины по олимпийским видам спорта [Электронный ресурс] / Мирослав Васильевич Дутчак, Юрий Матвеевич Шкретий, Владимир Васильевич Томашевский // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2010. – № 7. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-povysheniya-kvalifikatsii-trenerov-sbornykh-komand-ukrainy-po-olimpiyskim-vidam-sporta>.

2. Завальнюк О. В. Науково-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти / О. В. Завальнюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2014. – Вип. 5 (48). – С. 59–63.

3. Исамуллаева Д. Р. Особенности организации внутрешкольного повышения квалификации тренеров-преподавателей [Электронный ресурс] / Д. Р. Исамуллаева // Ученые записки университета Лесгафта. – 2013. – № 12 (106). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-vnutrishkolnogo-povysheniya-kvalifikatsii-trenerov-prepodavateley>.

4. Леонов Я. В. Інноваційний підхід до підвищення кваліфікації фахівців не олімпійського спорту / Я. В. Леонов, Г. М. Путятіна // Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи. – 2014. – С. 129–132.

5. Мазін В. М. Постановка проблеми організації виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах / В. М. Мазін, Т. Т. Ротерс // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ; Запоріжжя. – 2012. – № 2 (69). – С. 294–302.

6. Медведєва І. М. Теоретико-методичні засади технології навчання майбутніх фахівців зі складнокоординаційних видів спорту: автореф. дис. ... д-ра наук: 13.00.03 / І. М. Медведєва. – Київ, 2009. – 41 с.

7. Нагорняк О. Организация обучения и повышения квалификации тренеров по футболу в Италии [Электронный ресурс] / Нагорняк Оксана // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – № 10. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obucheniya-i-povysheniya-kvalifikatsii-trenerov-po-futbolu-v-italii>.

8. Петрова О. О. Дистанційна технологія підвищення кваліфікації українських тренерів / О. О. Петрова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 11. – С. 78–82.

Стаття надійшла до редакції 19.08.2015.

Царенко К. В. Исследование эффективности курсов повышения квалификации тренеров-преподавателей в контексте развития профессионально-педагогической компетентности

Определена актуальность исследования эффективности курсов повышения квалификации тренеров-преподавателей ДЮСШ в контексте развития у них профессионально-педагогических качеств. Уточнено значение термина “тренер-преподаватель ДЮСШ”. В результате анкетирования тренеров-преподавателей на курсах повышения квалификации определены: недостатки типовых курсов повышения квалификации (с точки зрения тренеров-преподавателей) в контексте развития профессионально-педагогических качеств; отношение тренеров-преподавателей к развитию профессионально-педагогических качеств; перспективные направления совершенствования курсового повышения квалификации тренеров-преподавателей ДЮСШ.

Ключевые слова: курсы повышения квалификации, профессионально-педагогическая компетентность, тренеры-преподаватели, ДЮСШ.

Tsarenko K. Investigation of the Effectiveness of the Advanced Training Courses for the Coaches and Teachers for the Purposes of Development of Professional and Pedagogical Competence

The relevance of the investigation of the effectiveness of the advanced training courses for the coaches and teachers of the Youth Sports School for the purposes of development of their professional and pedagogical qualities was defined. The meaning of the term “coach and teacher of the Youth Sports School” was clarified. On the basis of the questionnaire of the coaches and teachers at the advanced training courses we defined: the disadvantages of standard advanced training courses (from the point of view of coaches and teachers) for the purposes of development of professional and pedagogical qualities; the attitude of coaches and teachers to the development of professional and pedagogical qualities; the perspective directions of improvement of advanced training courses of coaches and teachers of the Youth Sports School. It was stated that the coaches and teachers, who passed the advanced training courses, do not have complete satisfaction of their expectations concerning professional and pedagogical knowledge and skills. On this basis, it was concluded that when developing the curriculum of the advanced training courses for the coaches and teachers of the Youth Sports School, the special attention should be paid to the development of their professional and pedagogical aspect. The directions of further research were defined.

Key words: advanced training courses, professional and pedagogical competence, coaches and teachers, Youth Sports School.

УДК [378.147+373.3]: 004(075.8)

О. І. ШИМАН

кандидат педагогічних наук

Бердянський державний педагогічний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ІНФОРМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

У статті окреслено напрями інформатичної підготовки учасників навчально-виховного процесу початкової ланки освіти: як майбутніх учителів на етапі їх навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, так і молодших школярів у рамках курсу “Сходинки до інформатики”. Наголошено на виділенні певних видів компетентностей у структурі системи інформатичних компетентностей і вчителів, і учнів початкової школи, що формуються в процесі їх інформатичної підготовки. Інформатичні компетентності педагогів названого контингенту подано як особливий тип поєднання технологічних, теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, умінь і навичок. Діяльнісний вимір предметної інформатичної компетентності учнів молодшого шкільного віку пов'язано з такими їх уміннями: технологічними, алгоритмічними, телекомунікаційними.

Ключові слова: *теоретико-методологічний, програмно-технологічний та предметно-методичний напрями інформатичної підготовки майбутніх учителів; інформатична компетентність молодшого школяра як ключова і як предметна.*

Нині в Україні відбувається об'єктивний процес проникнення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усі сфери життєдіяльності людства, засоби інформатизації дедалі інтенсивніше входять у навчальний процес на всіх освітніх ланках. Інформатизація освіти в Україні спрямована на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування. Проведений аналіз стану інформатизації освіти України, зокрема початкової, доводить, що сучасні реалії зумовлюють нові вимоги до підготовки фахівців. Традиційна система освіти, яка ґрунтується на дидактичній тріаді “знання – уміння – навички”, для якісного виконання соціального замовлення має бути спрямована на підготовку професіоналів для інформаційного суспільства. Знання, що здобуваються студентами у вищих навчальних закладах, часто є недостатньо дієвими, оскільки випускник не вміє їх використовувати в конкретних ситуаціях на досить високому рівні. Тому, аналізуючи проблеми реформування системи освіти, більшість науковців схиляються до ідей компетентнісного підходу в оцінюванні результатів навчання, формування окремих компетентностей на основі сучасних досягнень науки і технологій.

Тенденції необхідних змін в освіті України відображені в низці державних документів, спрямованих на те, щоб забезпечити відповідні умови для ефективного використання ІКТ, які сприяли б удосконаленню навча-

льно-виховного процесу як у загальноосвітніх, так і у вищих навчальних закладах. У новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.) запропоновано новий підхід до інформатизації початкової ланки освіти, що передбачає введення комп'ютерів у навчально-виховний процес початкової школи, ознайомлення молодших школярів з основами інформатики і має реалізуватися через освітню галузь "Технології" (змістова лінія – ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями, дисципліна "Сходинки до інформатики") [1]. Упровадження нового навчального предмета потребує від педагога відповідної підготовки, проте більшість учителів початкової школи не тільки не має досвіду навчання учнів основ інформатики, а й належного рівня загально-інформатичних знань, умінь і навичок. Саме тому для реалізації завдань нової редакції Державного стандарту необхідним є оновлення системи підготовки майбутніх фахівців напряму 6.010102 "Початкова освіта" з акцентом на посилення її інформатичної складової.

Проблемам застосування засобів ІКТ в освітніх закладах, створення методичної підтримки їх використання присвячені дослідження вчених В. Бикова, А. Гуржія, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, Н. Морзе, О. Співаковського та ін. Питаннями підготовки фахівців початкової ланки в умовах інформатизації освіти займаються В. Барановська, О. Кивлюк, А. Коломієць, В. Коткова, Л. Макаренко, О. Нікулочкіна, Л. Петухова, В. Шакоцько та ін.

Нині освітянський простір потребує компетентного спеціаліста, спроможного ефективно працювати в нових умовах інформатизації суспільства й освіти. Компетентнісний підхід у проектуванні підготовки вчителя насамперед вимагає покласти в основу розробки освітніх стандартів характеристики, що відображають якісні результати освітнього процесу в термінах професійних компетентностей. Досягнення очікуваних результатів у сучасній освіті вбачається в підготовці фахівця, який володіє певною системою загальнокультурних і професійних компетентностей, зокрема інформатичних.

У сучасній педагогічній літературі компетентності, які формуються в результаті інформатичної підготовки, різні науковці називають по-різному, маючи на увазі тотожні поняття: інформаційні, комп'ютерні, інформаційно-комунікаційні, інформаційно-технологічні, інформатичні та ін. Однак при детальнішому аналізі виявляється спорідненість, а іноді й ідентичність у трактуванні цих визначень. Наприклад, І. Родигіна називає такі компетентності "інформаційними" і зводить їх до сукупності таких умінь: використовувати різні джерела повідомлень; класифікувати дані; аналізувати, критично оцінювати, самостійно опрацьовувати їх, користуючись для цього сучасними засобами [5]. Ряд вітчизняних фахівців [3] розглядають інформаційно-технологічні компетентності і формулюють перелік відповідних навичок учителів, а саме: раціонально використовувати комп'ютерні засоби при вирішенні завдань, пов'язаних із технологіями об-

робки інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням і передачею; давати оцінку процесу й результату технологічної діяльності з комп'ютерною підтримкою. У дослідженні системи професійної підготовки педагога інформатики О. Спирін [6] доводить, що поняття інформатичних компетентностей є більш загальним і включає всі інші тотожні поняття з огляду на те, що володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, проектування й реалізація процесів роботи з інформацією з використанням комп'ютерних засобів є одним із компонентів наукових знань у галузі інформатики. Тому склад інформатичних компетентностей названого вище фахівця має включати і його ІКТ-компетентності, і технологічні, і комп'ютерно-інструментальні, і методично-проектуючі тощо.

На особливу увагу заслуговує встановлення єдиного терміна для позначення як окремих предметів, пов'язаних з усебічною підготовкою в галузі інформатики, наприклад, таких як: “теоретична інформатика”, “алгоритмізація й програмування”, “засоби інформатизації”, “інформаційні технології”, “комп'ютерна графіка” тощо, так і результатів такої підготовки. Різноманітність, а інколи й синонімічність таких висловів часом ускладнює їх використання. М. Жалдак, Ю. Рамський [2] запропонували використовувати нове поняття – “інформатичний”, коли йдеться про вивчення будь-якого розділу фундаментальної науки інформатики, то таку підготовку потрібно називати “інформатична підготовка”. Науковці пояснювали це рішення тим, що для інших видів підготовки вже існують свої короткі терміни, наприклад: “математична”, “медична”, “педагогічна” тощо. Нову дефініцію було обґрунтовано з погляду інформатики та філології: у дослівному перекладі з англійської вид роботи з інформацією, що передбачає використання автоматичних пристроїв (тобто комп'ютерів), має називатися “інформатичний”.

Останнім часом необхідність сформованості інформатичних компетентностей у майбутніх фахівців й учителів-практиків підкріплюється рядом нормативних актів України, міжнародними проектами (European Computer Driving Licence, ECDL; IT Professional Development System for Teachers, Teach-it. net; Intel – Навчання для майбутнього; Microsoft – Партнерство в навчанні) та численними науковими працями. Відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО [4], підготовку вчителів до використання ІКТ необхідно проводити у двох напрямках: перший (“learning-to-use”) – для особистих потреб і професійної діяльності, другий (“using-to-learn”) – для підвищення ефективності засвоєння базових знань і вмінь учнів.

Очевидно, що ряд аспектів вимагає подальшого дослідження, а саме актуальною є потреба в уточненні й доповненні інформатичних компетентностей учителя початкової ланки освіти на основі використання системного теоретико-технологічно-методичного підходу до інформатичної підготовки студентів у педагогічних ВНЗ, яка потребує детального вивчення та практичної реалізації. Отже, *метою статті* є виділення окремих видів компетентностей у структурі інформатичних компетентностей і вчителів, і

учнів початкової школи, що формуються в процесі їх інформатичної підготовки.

Прийняття нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти у 2011 р. призвело до внесення відповідних змін до стандарту підготовки майбутніх учителів початкових класів з 2012 р., а саме посилення інформатичної підготовки фахівців, що видно з аналізу освітніх професійних програм, освітніх кваліфікаційних характеристик і навчальних планів. Якщо раніше в навчальному плані освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” спеціальності 6.010102 “Початкова освіта” була лише одна дисципліна “Інформаційні технології та сучасні ТЗН”, то за новим стандартом інформатична підготовка здійснюється в межах 3 дисциплін: “Сучасні інформаційні технології навчання”, “Основи інформатики з елементами програмування”, “Методика навчання інформатики в початковій школі”. В освітній професійній програмі метою курсу “Сучасні інформаційні технології навчання” визначено оволодіння інформаційними технологіями для створення й опрацювання цифрових освітніх ресурсів, до яких належать програми, текстові документи, цифрові дані, графічні зображення, мультимедіа тощо. Метою навчання курсу “Основи інформатики з елементами програмування” є оволодіння основами теоретичної інформатики й об’єктно-орієнтованого програмування, подальший розвиток навичок опрацювання навчальних даних за допомогою сучасних комп’ютерних технологій. Метою навчання курсу “Методика навчання інформатики в початковій школі” є підготовка фахівців у галузі початкової освіти до професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток, навчання і виховання молодших школярів як суб’єктів освітнього процесу засобами предмета “Сходишки до інформатики”, а також упровадження ІКТ у навчання й управління навчально-виховним процесом у початковій ланці освіти.

Концепція нового стандарту вищої педагогічної освіти заснована на збалансованому включенні до змісту підготовки вчителів фундаментальних, прикладних і методичних дисциплін, що визначають необхідний професійний рівень сучасного педагога. В інформатичній підготовці вчителя початкової школи це реалізується через такі напрями: теоретико-методологічний, програмно-технологічний і предметно-методичний. Вивчення відповідних навчальних дисциплін забезпечує формування в майбутнього фахівця певного інформаційного світогляду й необхідного професійного інструментарію, розрахованого на тривалу перспективу та досить інваріантного стосовно можливих змін у галузі інформатики й комп’ютерної техніки.

Програмно-технологічний напрям представлений дисципліною “Сучасні інформаційні технології навчання”, яка відкриває блок дисциплін інформатичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Навчання студентів здійснюється на основі навчально-методичного забезпечення, що включає два посібники (перший вміщує теоретичні і практичні блоки, дру-

гий – матеріали до виконання самостійних і контрольних робіт [7]), а також диски-додатки. Основна мета навчання зазначеного курсу, на нашу думку, – закріплення у студентів стійких навичок роботи в середовищі офісних додатків при розв’язуванні типових завдань майбутньої педагогічної діяльності з комп’ютерною підтримкою, а саме: створення цифрових освітніх ресурсів на підтримку організації навчання й виховання та подання їх як у друкованому вигляді, так і в гіпертекстовому та мультимедійному поданні. Завданням постає поглиблене оволодіння стандартними засобами найпопулярнішого нині пакета MS Office, зокрема, текстовим процесором MS Word, видавничою системою MS Publisher, табличним процесором MS Excel, програмою для створення презентацій MS PowerPoint. Практичну комп’ютерну підготовку студентів організовано з орієнтацією на види професійної діяльності вчителя (навчальну, контрольну-оцінювальну, виховну, організаційну) у процесі створення зразків електронної освітньої документації: шаблонів уроків, прикладів наочності, роздаткових матеріалів, тестів, електронних журналів, анкет, мультимедійних презентацій різних типів, навчальних бланків, буклетів, гіпертекстових посібників тощо. Зразки відповідних завдань добирали з традиційних та електронних засобів для початкової школи.

Переважаючою тенденцією в реалізації змісту *теоретико-методологічного напрямку* є підвищення рівня фундаментальних знань у площині наукових дисциплін, досліджуваних у відповідних курсах. До таких курсів, теоретичний рівень яких був істотно посилений порівняно з попереднім стандартом, належить дисципліна “Основи інформатики з елементами програмування”. Навчально-методичне забезпечення цієї дисципліни включає друковані посібники [8; 9; 10] та електронну базу на дисках-додатках, де розміщені інформаційні, методичні, дидактичні матеріали для підтримки навчально-виховного процесу як у ВПНЗ, так і в початковій школі: програмно-педагогічні засоби, текстові, гіпертекстові та мультимедійні посібники для навчання інформатики й інших освітніх галузей початкової школи, тренажери, тестові оболонки для закріплення знань, посилання на освітні веб-ресурси, колекції тематичних кліпартів, добірки фізкультурних хвилинок і зразків для психологічного розвантажування тощо. Теоретико-методологічний напрям розглядає інформатику як галузь наукового знання і як навчальну дисципліну, формує уявлення про основні змістові лінії та ключові поняття теоретичної інформатики, про сучасні засоби, методи й етапи обробки інформації. Подальша методична підготовка з інформатики базуватиметься на знанні теоретичних основ, на стійких технологічних навичках і розумінні проектування методичної системи навчання інформатики в початковій школі.

Дисципліна “Методика навчання інформатики в початковій школі” реалізує *предметно-методичний напрям* інформатичної підготовки вчителів початкової школи і, перш за все, має забезпечити таке: орієнтування студентів щодо реалізації основних змістових ліній дисципліни

“Інформатика” в початковій школі, формування професійної вправності щодо здійснення профільної та рівневої диференціації інформатичної підготовки учнів; установлення зв’язків між змістом навчання інформатики та інших предметів початкової школи, на яких базуються основні інформаційні уявлення молодших школярів; формування вмінь організовувати різні види позакласної роботи з комп’ютерною підтримкою. Опанування методики навчання інформатики в початковій школі студентами напряму підготовки 6.010102 “Початкова освіта” в Бердянському державному педагогічному університеті повністю забезпечує розроблений нами навчально-методичний комплекс. У друкованих посібниках [11; 12] розміщено матеріал теоретичних блоків, присвячений аналізу загальних питань методики інформатики та часткових методик навчання всіх змістових ліній курсу “Сходінки до інформатики”, і матеріал практичних блоків, спрямований на розуміння майбутніми вчителями особливостей реалізації всіх складових методичної системи навчання основ інформатики молодших школярів через виконання професійно орієнтованих завдань в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти.

Отже, прийняття нової редакції Державного освітнього стандарту початкової загальної освіти та змін до стандарту підготовки студентів спеціальності 6.010102 “Початкова освіта” призвело до значного зростання пріоритету інформатичної підготовки майбутніх учителів початкової школи і негайної розробки методик навчання нових дисциплін, вдосконалення тих, що вже існують, на основі компетентнісного підходу.

Беручи до уваги результати досліджень, що стосуються системи професійних компетентностей вчителя, завдання розвитку педагогічної освіти, особливості діяльності та основні функції педагога, що працює в 1–4 класах, структуру системи його професійних компетентностей можна подати як сукупність окремих взаємопов’язаних компетентностей (рис. 1).

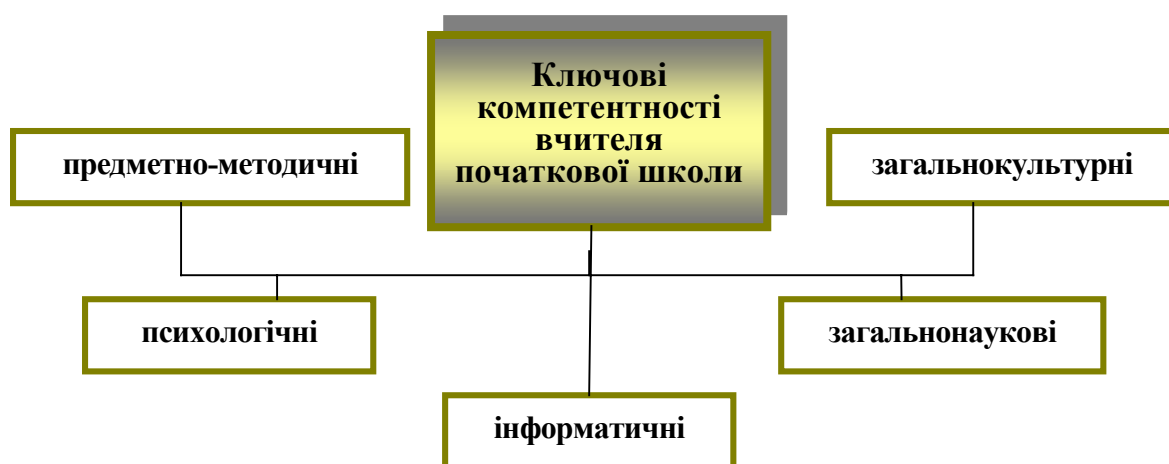


Рис. 1. Ключові компетентності вчителя початкової школи

Згідно з Освітньо-кваліфікаційною характеристикою підготовки фахівця за напрямом 6.010102 “Початкова освіта”, до загальнонаукових компетентностей включено такі: базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; уміння використовувати апаратні та програмні засоби, навички роботи в комп’ютерних мережах і застосування інтернет-ресурсів; до інструментальних компетентностей – навички роботи з комп’ютером; обробки навчальної інформації. Саме тому вимогою часу є формування в майбутніх учителів початкової школи системи інформатичних компетентностей, що істотно впливає на реалізацію нового змісту початкової освіти, зміну організаційних форм і методів навчання молодших школярів.

Окремі питання формування інформатичних компетентностей зазначеного вище контингенту педагогічних працівників розглядали в дисертаціях В. Барановська, А. Коломієць, В. Коткова, Л. Макаренко, О. Нікулочкіна, Л. Петухова, О. Снігур, О. Суховірський та ін.

Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі початкової освіти потрібно формувати систему його інформатичних компетентностей, володіння якими дасть змогу майбутньому вчителю педагогічно виважено, методично вмотивовано й доцільно використовувати досягнення інформатики у своїй професійній діяльності у процесі навчання та виховання молодших школярів.

Аналізуючи різні підходи до визначення сутності компетентності, констатуючи, що вона є складним утворенням, інтегрованим результатом навчання, ми виділили певні види компетентностей у структурі системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової ланки освіти відповідно до напрямів їх трьохетапної інформатичної підготовки, що знайшло відображення в схемі (рис. 2).



Рис. 2. Система інформатичних компетентностей учителя початкової школи

Формування системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів має відбуватися з урахуванням взаємозв'язків компетентностей щодо роботи з апаратним і програмним забезпеченням (володіння знаннями, вміннями й навичками пошуку, зберігання, відтворення, подання, передавання та інтеграції різноманітних даних за допомогою комп'ютера), компетентностей щодо розуміння адаптації базових основ інформатики до рівня молодших школярів і компетентностей у галузі методик навчання окремих предметів початкової школи з комп'ютерно-орієнтованою підтримкою. Отже, інформатичні компетентності педагогів названого контингенту розуміють як особливий тип організації технологічних, теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в педагогічній діяльності в умовах сучасної інноваційної освітньої політики. Вони являють собою комплексну особистісну якість, що відображає готовність і здатність фахівця розв'язувати професійні завдання з використанням засобів інформатики й ІКТ для досягнення основної мети професійної діяльності – створення умов для позитивного розвитку особистості молодшого школяра в інформаційному суспільстві.

У сучасній освіті правомірно визнається пріоритет компетентності як однієї з визначальних особистісних характеристик випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Радою Європи запропоновано формувати в учнів ЗНЗ сім груп ключових компетентностей, а саме:

- грамотність (читання, письмо, арифметика);
- загальні навички (комунікація, вміння навчатися, лідерство);
- особистісні компетентності (вмотивованість, наполегливість);
- інформаційно-комунікаційні компетентності;
- володіння іноземними мовами;
- соціальні компетентності як інструмент підтримання відносин для інтеграції в багатонаціональному та багатокультурному суспільстві.

Структура змісту початкової освіти охоплює знання, способи діяльності, досвід, цінності, поведінкові характеристики молодших школярів.

Навчальні досягнення учнів за компетентнісним підходом	
Знання	Я знаю (уявлення, факти, відомості, ознаки, поняття)
Діяльність	Я знаю, як це зробити...; я вмю...; я можу...; я роблю...
Творчість	Я створюю...; я змінюю...; я знаходжу...; я доповнюю...
Ставлення	Я прагну до...; я хочу досягти...; я ціную...; я схвалюю...; я заперечую...; я думаю інакше...

Особистісно-компетентісний підхід до організації навчання учнів 1-4 класів сьогодні є найважливішим чинником модернізації початкової ланки освіти. Кожен з навчальних предметів робить свій внесок у результати навчання й виховання в контексті компетентісного підходу.

Предмет	Компетентності
Українська мова	Комунікативна, соціокультурна, уміння вчитися
Літературне читання	Читацька компетентність, комунікативна, інформаційна, уміння вчитися
Математика	Математична, уміння вчитися
Природознавство	Природознавча, дослідницькі уміння
Я у світі	Соціальна, громадянська, уміння вчитися
Музичне мистецтво	Основи музичної культури
Трудове навчання	Предметно-перетворювальна
Основи здоров'я	Здоров'язбережувальна
Сходинки до інформатики	Інформатична, уміння вчитися

Початковий курс інформатики в інтеграції з іншими дисциплінами є базою для успішного оволодіння дітьми практичними навичками користування засобами сучасних ІКТ для ефективного вирішення навчальних та життєвих завдань. Метою курсу “Сходинки до інформатики” є формування і розвиток в учнів початкової школи інформатичних та інших ключових компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу й соціалізації в суспільстві. Цей курс розглядають як необхідний інструмент, що в сучасному інформаційному суспільстві сприятиме більш успішному навчанню дітей в 1–4 і в наступних класах, формуванню як предметних, так і ключових компетентностей, усебічному розвитку молодшого школяра. Інформаційно-комунікаційні технології розглядають тут і як об’єкт вивчення, і як засіб навчання.

Засвоєння початкового курсу інформатики сприяє формуванню й розвитку в зазначеного вище контингенту учнів *ключових компетентностей*, серед яких окремо виділяють інформатичну компетентність, а також “уміння вчитися” як здатність до самоорганізації в навчальній діяльності. Інформатична компетентність як *ключова* передбачає впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій і відповідних засобів для навчання, відпочинку та спілкування, виступає для цього курсу одночасно предметною. *Предметна компетентність* – сукупність знань, умінь і характерних якостей, що дають змогу дитині автономно виконувати певні дії в межах конкретного предмета для розв’язання навчальної проблеми (завдання, ситуації).

У контексті початкового навчання предметну інформатичну компетентність розуміють як здатність школяра актуалізувати, відбирати, інтегрувати й застосовувати в конкретній ситуації, у тому числі проблемній, набуті знання, уміння, навички, способи діяльності щодо використання засобів і методів інформатики; вона виявляється у таких ознаках:

– здатність раціонально використовувати комп’ютер і комп’ютерні засоби для розв’язання завдань, пов’язаних з опрацюванням даних, їх пошуком, зберіганням, поданням і передаванням;

– готовність вирішувати інформаційні проблеми шляхом застосування засобів ІКТ і алгоритмів виконання завдань;

– здатність співпрацювати за допомогою засобів ІКТ для виконання комплексних завдань;

– вміння безпечно працювати з комунікаційними системами.

Діяльнісний вимір предметної інформатичної компетентності пов'язаний з такими вміннями учнів молодшого шкільного віку:

– *технологічними*: вмикає та вимикає комп'ютер; вибирає об'єкти й переміщує їх з використанням маніпулятора мишки; виконує операції над об'єктами, зокрема, над вікнами, файлами, папками; запускає програму на виконання та завершує роботу з нею; використовує клавіатуру для введення символів, слів, речень, текстів; здійснює підготовку й редагування нескладних текстів невеликого обсягу в середовищі текстового редактора; працює з графічними об'єктами в середовищі графічного редактора, створює елементарні малюнки та змінює значення властивостей створених малюнків; працює з комп'ютерними програмами підтримки вивчення навчальних предметів; створює прості презентації на 3–5 слайдів на підтримку власної проектної діяльності;

– *телекомунікаційними*: одержує, створює й надсилає електронні листи; виконує пошук в Інтернеті зображень і текстів за вказаною темою; зберігає результати пошуку;

– *алгоритмічними*: складає алгоритми дій із повсякденного життя з використанням матеріалу навчальних предметів (математики, української мови тощо); аналізує текст завдання; складає, записує й виконує найпростіші алгоритми для виконавців у визначеному середовищі, розрізняє основні алгоритмічні конструкції.

У результаті засвоєння предметного змісту початкового курсу інформатики в дітей мають бути сформовані такі показники *вміння вчитися*: розуміти мету навчальної діяльності, визначати шляхи її досягнення; відбирати або знаходити потрібні відомості, способи для розв'язання різних типів навчальних і життєвих завдань; генерувати різні способи розв'язування завдання, проблеми; актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію, моделювати, комбінувати, доповнювати, перетворювати її; аналізувати навчальні об'єкти, розрізняти їх суттєві та несуттєві ознаки, групувати й класифікувати об'єкти за певними ознаками; співпрацювати в різних групах для виконання комплексних завдань (наприклад, участь у проектах, творчих роботах тощо), які вимагають застосування різних компетентностей, готовності до продуктивної праці.

Тож у початковій школі інформатику розглядають як інструментарій, за допомогою якого учень зможе отримувати потрібну інформацію з різних джерел для вирішення своїх завдань. Вже в початковій школі разом із обов'язковим засвоєнням базових основ (знакове письмо, читання і рахування) необхідно починати формувати інформатичну компетентність, оскільки, за твердженням психологів, вік дітей, що навчаються в 1–4 класах, є

віком формування специфічних якостей особистості, пов'язаних із розумовим розвитком. Фундамент, що закладається в початковій школі, дає або не дає можливості оволодівати новими знаннями на наступних щаблях освіти. Для розв'язання цього завдання потрібно підготувати фахівців, які самі достатньою мірою мали б сформовані інформатичні компетентності.

Висновки. Здійснена за пропонованою методикою компетентнісна організація інформатичної підготовки майбутніх учителів початкової школи базується на використанні варіативного дидактичного забезпечення (традиційного й електронного) і сприяє формуванню особливих якостей людини ХХІ ст., озброєної фундаментальними теоретичними знаннями, передовими педагогічними та інформаційними технологіями, яка вміє і прагне використовувати їх як інструмент навчання, виховання й усебічного розвитку молодших школярів. Кінцевою метою такої професійно орієнтованої інформатичної підготовки фахівців у галузі початкової освіти є не тільки пропедевтика розвитку інформатичної компетентності молодших школярів, а й глибокий і різнобічний аналіз підходів до використання засобів ІКТ у навчанні учнів (психолого-педагогічних і дидактико-методичних аспектів комп'ютерно-орієнтованого навчання, розробки й упровадження електронних навчальних посібників, функціонування навчальних середовищ і систем мультимедіа).

Неможливо передбачити все розмаїття ймовірних форм використання комп'ютера в навчальному процесі початкової ланки освіти, тому процес навчання студентів у педагогічному ВНЗ повинен бути відкритим для здійснення будь-якої корекції, а зі свого боку інформатична підготовка майбутніх учителів початкової школи повинна стати настільки гнучкою, щоб забезпечити інтеграцію змінюваного змісту і методів навчання залежно від форм використання комп'ютера, ІКТ та варіативного програмного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.ua/school/news/17483/print>.
2. Жалдак М. І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 7 (14). – С. 3–10.
3. Компетентнісна освіта : від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін. – Київ : Плеяди, 2005. – 120 с.
4. Нормы ЮНЕСКО по компетентности учителей в использовании ИКТ. Руководящие принципы (UNESCO's ICT Competency Standards for Teachers. The Standards (RU)) [Электронный ресурс] / пер. с англ. – ЮНЕСКО. – 2008. – Режим доступа: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards%20RU/Forms/AllItems.aspx>.
5. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків : Основа, 2005. – 96 с.
6. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія / О. М. Спірін. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
7. Шиман О. І. Використання сучасних інформаційних технологій : навч.-метод. посіб. / О. І. Шиман. – 2-ге вид., допов. і перероб. – Запоріжжя : Просвіта, 2012. – 240 с.

8. Шиман О. І. Основи інформатики : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / О. І. Шиман. – Бердянськ, 2013. – Ч. 1. Теоретичні основи інформатики. – 147 с.
9. Шиман О. І. Основи інформатики : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / О. І. Шиман. – Бердянськ, 2013. – Ч. 2. – 148 с.
10. Шиман О. І. Елементи програмування : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / О. І. Шиман. – Бердянськ, 2014. – Ч. 1. – 136 с.
11. Шиман О. І. Методика навчання інформатики в початковій школі : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / О. І. Шиман. – Бердянськ, 2014. – Ч. 1. Загальні питання методики інформатики. – 120 с.
12. Шиман О. І. Методика навчання інформатики в початковій школі : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / О. І. Шиман. – Бердянськ, 2014. – Ч. 2. Методика навчання змістових ліній. – 116 с.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2015.

Шиман А. И. Реализация компетентного подхода в информатической подготовке участников учебно-воспитательного процесса начального звена образования

В статье обозначены направления информатической подготовки участников учебно-воспитательного процесса начального звена образования: как будущих учителей на этапе их обучения в высшем педагогическом учебном заведении, так и младших школьников в рамках курса “Ступеньки к информатике”. Выделены отдельные виды компетентностей в структуре системы информатических компетентностей и учителей, и учеников начальной школы, которые формируются в процессе их информатической подготовки. Информатические компетентности педагогов названного контингента понимаются как особый тип сочетания технологических, теоретических и методических предметно-специальных знаний, умений и навыков. Деятельностное измерение предметной информатической компетентности учащихся младшего школьного возраста связано с такими их умениями: технологическими, алгоритмическими, телекоммуникационными.

Ключевые слова: *теоретико-методологическое, программно-технологическое и предметно-методическое направления информатической подготовки будущих учителей, информатическая компетентность младшего школьника как ключевая и как предметная.*

Shiman O. Realization of Competency Approach in the Information Preparation of Educational Process of Elementary Education Participants

The article outlines trends in information preparation of educational process of elementary education participants: both of future teachers during their training at a higher pedagogical institution and younger pupils within the course “Steps to Informatics”. After content analysis of public documents in the direction of Informatization of education and researches of scientists regarding the application of the competence approach in the assessment of learning results, individual competencies formation, the author focuses on the selection of certain types of competences in the system structure of the computer science competencies of both teachers and pupils in primary schools, which are formed in the course of their information training. Information competences of the named teachers' contingent are a comprehensive personal quality reflecting the willingness and ability of a specialist to solve professional problems using the tools of science and ICT and they are understood as a special type of combination of technological, theoretical and methodological subject-specific knowledge, skills and abilities. Activity measurement of subject information competence is associated with such skills of pupils of primary school age: technological, algorithmic, and telecommunication ones.

Key words: *theoretical-methodological, software and technological and methodological directions of the computer science training of future teachers, information competence of a younger pupil as a key and as a subject one.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.091.113:316.483:37.091.2

В. В. КОВАЛЬ

кандидат педагогических наук, директор
гимназия № 47

В. А. КОВАЛЬ

кандидат педагогических наук, доцент
Запорожская государственная инженерная академия

КОНФЛИКТЫ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ И УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье проанализированы те элементы взаимодействия, которые в своей совокупности составляют структуру конфликта в управленческой деятельности директора школы. Основными конфликтами, выделенными в качестве аспектов анализа, являются следующие: причины возникновения конфликтов между руководителем школы и теми, кем он руководит, способы воздействия друг на друга в ходе конфликта и особенности разрешения конфликтных ситуаций. Даны последовательность способов благополучного разрешения данного вида конфликтов и рекомендации, которые могут помочь избежать агрессии в ходе развертывания конфликта.

Ключевые слова: конфликт, директор школы, школа, рефлексивно-перцептивный анализ, образовательный процесс.

Проблема конфликта в последнее время привлекает к себе все большее внимание исследователей. И если раньше конфликты различного рода: межличностные и внутриличностные, межколлективные и межгрупповые – рассматривались главным образом как явление негативное, то сегодня чаще предметом изучения становятся последствия конфликта в отношениях между членами педагогического коллектива в процессе взаимоотношений и творческой деятельности. В качестве очередного этапа исследований необходимо говорить о той роли, которую играет конфликт в управленческой деятельности директора школы-гимназии.

В этой связи представляется важным следующее: современная школа развивается как комплексная, деятельностно-целевая система, постепенно избавляющаяся от многих стереотипов управления, значительно расширяется субъект управления, но в то же время роль конфликтов в процессе управления изучена явно недостаточно.

Исходя из сказанного, мы обратились к анализу особенностей конфликтов в управленческой деятельности директора школы, именно здесь чаще всего возникают межличностные столкновения, связанные с необходимостью тех или иных коммуникативных и педагогических задач.

Директор школы неизбежно вовлекается в конфликты, вынужден управлять ими и испытывать их последствия. Значительную роль в развитии конфликта играют особенности самой системы образования, школы и характер их функционирования.

По мнению Н. Ю. Хряцова [1, с. 39], типичными для организации будут следующие конфликты: между менеджерским персоналом по поводу способов управления и выполнения функциональных обязанностей (вертикальные); между персоналом в связи с принятием новых членов и распределением работ, оплатой труда и т.д. (горизонтальные); между самими управленцами при определении целей, способов и направлений совместной деятельности. Нас согласно теме исследования будут интересовать только вертикальные (функциональные и полифункциональные) конфликты.

Также следует выделить то, что в условиях инноваций, приходящих вместе с реформами в системе образования – инновационное поведение участников образовательных процессов порождает противоречия, которые чаще всего для своего разрешения реализуют стратегии конфликта. Такого рода конфликты хорошо проанализированы в работе М. Г. Синякова, С. С. Сыманюк [2], в них указаны скрытые формы инновационных конфликтов, такие как: формальное участие в инновациях (члены педагогического коллектива используют любую возможность избежать инновационной деятельности), кусочное внедрение (реализация наиболее привлекательных и легко реализуемых элементов инноваций), отчетное внедрение, параллельное внедрение (инновационные внедрения соседствуют со старым). Все вышеперечисленное, в условиях современных реформ, создает дополнительные конфликтогены при реализации функционала директора школы.

Цель статьи – проанализировать те элементы взаимодействия, которые в своей совокупности составляют структуру конфликта в управленческой деятельности директора школы. Основными конфликтами, выделенными нами в качестве аспектов анализа, являются следующие: причины возникновения конфликтов между руководителем школы и теми, кем он руководит, способы воздействия друг на друга в ходе конфликта и особенности разрешения конфликтных ситуаций.

При выявлении причин возникновения конфликтов мы исходили из того, что управленческая деятельность, как и другие виды деятельности, обладает определенными рефлексивно-перцептивными основами. Поэтому было выделено 7 основных причин конфликтов:

1. По поводу самой личности директора школы. (Одни – “за”, другие – “против”, третьи – явная оппозиция во всех начинаниях).
2. Из-за выбора заместителей. (“Почему ее (его), а не меня. Я что, хуже? (меньше, не как прочие работаю)”).

3. По поводу правильности функциональных действий. Этот конфликт особо действенен, когда в действие директора вторгаются органы управления системы образования.

4. По поводу сотрудничества с коллегиальными органами педагогического самоуправления (совет школы, педагогический совет, конфликтная комиссия и др.), а также с профсоюзной организацией.

5. По поводу организационно-управленческих основ работы школы (режим работы школы, расписание уроков, факультативов, спецкурсов, внеклассной и внешкольной работы; сотрудничество служб школы – хозяйственной, питания, социально-психологической, медицинской и т.д.).

6. По поводу личностных симпатий, антипатий. К слову, желание производить хорошее впечатление на коллег – один из эффективнейших стимулов отношений в педагогическом коллективе.

7. Разрушение связей, взаимоотношений, кооперирования на основе принципа “создание хорошей репутации” (Д. Карнеги) своим коллегам.

Отметим, что конфликты по поводу самой личности директора, по поводу функциональных действий и межличностных антипатий наиболее стойкие и трудноразрешимые.

Какие же способы воздействия на коллег применяют руководители школ? В ходе конфликта было проанализировано более 500 актов поведения в виде соответствующих действий, высказываний и других форм воздействия на сотрудников.

Наиболее ярко выражены следующие способы воздействия:

1. Инструктивно-директивное воздействие, т. е. доказательство своей правоты с помощью документов.

2. Обоснование правомерности своих требований и объяснение неправомочности притязаний сотрудников четкими аргументами (фактами).

3. Опосредованное воздействие через коллективные и коллегиальные органы школьного самоуправления, через авторитет опытных педагогов.

4. Предупреждение соперника о возможных негативных последствиях.

5. Прекращение отношений, общения, сотрудничества.

6. Психологическое воздействие (сюда отнесены такие способы, как укоризненные взгляды, мелочные придирки, многозначительные паузы, необоснованные требования и др.).

Кроме того, полученные нами данные говорят о том, что в роли своеобразного социально-психологического воздействия как средства управления поведением в ряде случаев выступают авторитетные люди, вовлекаемые в конфликт одной из конфликтующих сторон с целью преодоления конфликтной ситуации. Как тут не вспомнить весьма популярный в древности, да порою и сейчас, обычай обращаться за разрешением спора к мудрецу, а то и просто к прохожему. Все это еще раз подтверждает необходимость анализа управления не только как сугубо функционального процесса, но и как процесса межличностного взаимодействия.

При рассмотрении результата конфликта между директором школы и сотрудниками было проанализировано, прежде всего, соотношение благополучных и неблагоприятных разрешений конфликтов. При этом под благополучным разрешением конфликта понималось продолжение деятельности в том же составе участников, возникшем в ходе деятельности.

Полученные данные показывают следующую последовательность способов благополучного разрешения конфликтов:

- введение дополнительных элементов в содержание работы;
- эмоциональное сочувствие;
- перенос предмета спора с межличностных отношений на проблему;
- апелляция к документам;
- предложение о сотрудничестве;
- отстаивание своих притязаний путем повторения соответствующих заявлений.

При этом необходимо придерживаться следующих правил:

1. Признавать друг друга.
2. Демонстрировать понимание роли своих коллег.
3. Слушать, не перебивая.
4. Четко формулировать предмет обсуждения.
5. Устанавливать общие точки зрения.
6. Учитывать эмоциональное состояние друг друга.
7. Искать общее решение.
8. Собственный промах не выдвигать в качестве ошибки своих коллег.
9. Не принимать “боевую стойку” и не уходить в “круговую оборону”, а тем более не укрываться за “производственной необходимостью”.
10. Не припоминать старые обиды.

Особую группу способов представляют традиции.

Таким образом, проведенное исследование позволяет наметить схему анализа структуры конфликтов в деятельности директора школы.

Использование полученных материалов в управленческо-педагогической практике означает, прежде всего, изменения отношения к школьным конфликтам. Это не просто негативное явление в жизни школы, это особые, значимые ситуации общения и управления. И от того, насколько директор школы, да и все педагоги, будут готовы к правильному восприятию и разрешению подобных ситуаций, во многом будет зависеть развитие инновационной школы. А для этого необходимо знать возможные причины конфликтов, прогнозировать их развитие и угасание.

Хорошая школа – это не бесконфликтная школа, а школа, в которой конфликты способствуют созданию особой атмосферы сотрудничества, поиска, где пресекаются грубость, равнодушие и неуважительное отношение друг к другу. Конфликт не обязательно что-то плохое. Плохим, негативным и, тем самым, деструктивным может быть поведение в конфликтной ситуации. Если директор школы рассматривает своих заместителей и

педагогов как деятельных участников всех процессов, а не как исполнителей команд и распоряжений, создает ситуацию товарищеской поддержки и заботы, то он предупреждает появление скрытого конфликта. Многие кажущиеся неразрешимыми конфликты всегда замешаны на чувствах и взаимоотношениях. Чувство собственного достоинства – это альфа и омега любого конфликта. Фразы, начинающиеся со штампа: “Я же Вам неоднократно повторял...”, чаще всего являются причиной столкновения и ведут в никуда. У конфликта много причин... Точнее, конфликт полифункционален. Моноказуальные конфликты (т. е. имеющие в своей основе только одну причину) – редкие исключения. Директору гимназии следует приучать себя к необходимости не ограничиваться тем, что лежит на поверхности, анализировать глубже, искать скрытые причины, не упускать сопутствующие мотивы.

Следующие 12 положений, на наш взгляд, помогут избежать агрессивных в ходе конфликта:

1. Цель школы должна быть ясна и понятна всем сотрудникам и учащимся школы.
2. Все службы и педагоги должны знать не только свои задачи, но и друг друга.
3. В работе должны царить взаимопонимание и свободный обмен информацией.
4. Никто не должен отстаивать свое мнение запрещенными приемами. Каждый должен быть настроен на альтернативное, компромиссное решение в пользу обещающего успеха всей школе.
5. Необходимы требования, которые должны все выполнять.
6. Сильные стороны коллег важнее для совместного дела, чем их слабые стороны.
7. Вся информация должна исходить только из компетентных источников.
8. Делу мешает тот, кто хочет добиться успеха за счет других.
9. Каждый отвечает за свой участок работы, за надежность результата.
10. За удачу поощряются все, имеющие отношение к данной работе.
11. Все должны знать типовые условия работы (бюджет, расписание, распорядок, педагогические требования и т.п.).
12. Все принимаемые решения должны быть соответственно обоснованы и понятны всем.

Притязания, которые выдвигает директор школы-гимназии, могут быть либо фантастически чрезмерными и иллюзорными, либо соответствующими реальной действительности. Того, кто понимает и принимает всю тяжесть препятствий, стоящих на пути безусловных и абсолютных притязаний, как данную реальность; того, кто взваливает на себя и “несет свой крест”, можно считать реально смотрящим на вещи управленцем. Именно о таком человеке мы говорим, что он “зрелый”.

Поскольку для нас основной целью является директор школы как управленец, то мы и исходим, прежде всего, из его “зрелости”, “нормальности”, т. е. из соответствующего реальностям поведения его по отношению к окружающей школу действительности. И эта цель достигается исполнением смысла жизни, т. е. воплощением своих убеждений в реальность и реализацией своих способностей в этой реальности.

Тот, кто владеет рефлексивно-перцептивным анализом управленческой деятельности, может целенаправленно способствовать достижению конкретных управленческих целей. Научиться этому анализу – значит научиться оценивать реальные управленческие ситуации, деятельность всей управляемой системы и свое собственное ролевое поведение.

Гигантское напряжение, вызванное к жизни всё новыми вызовами, влияет как на самого директора, так и педагогов и всю школу, к сожалению, и провоцируют стресс. Так возникает дилемма: жизнедеятельность школы и всего коллектива требует гибкого планирования и эффективного реагирования на изменение, но сама гибкость, требующаяся для роста школы, рождает стресс, который способен замедлить рост. Из этой дилеммы следует, что стресса избежать нельзя. Но возможно хоть как-то снизить стрессовое состояние, обусловленное необходимыми переменами. В поиске ответа на поставленный вопрос мы обратились к книге Элизабет Кублер-Росс “Смерть: последняя стадия роста”, в которой она приводит множество фактов, подтверждающих, что большинство людей после того, как какая-либо значимая перемена нарушила стабильность их деятельности, проходят через пять четко различающихся стадий. Эти стадии названы ею так: отрицание (шок), гнев, приход к согласию, депрессия, принятие.

Эту схему должны взять на вооружение все руководители школ и учителя, потому что они переживают существенные перемены и нововведения.

Весьма часто мы игнорируем и просто не берем в расчет душевные травмы, сопровождающие даже самую незначительную перемену. А ведь просто педагогическая этика требует учитывать отношение педагогов и учащихся к предстоящим переменам.

Обычная картина. Сокращается количество часов по какому-то учебному предмету. Учителя переводят в другую школу, на другое место работы. Но кто, когда задумывался над переводом: решили – перевели. А что здесь задумываться, если нет нагрузки. Однако эта перемена может иметь тяжелые последствия для данного учителя по многим причинам, о которых мы даже не подозреваем. Поэтому, во-первых, к любому переводу любого учителя в другую школу необходимо относиться очень серьезно; во-вторых, необходимо оказывать при этом конкретную поддержку, в которой каждый из нас нуждается. Предположим, что аттестационная комиссия проинформировала аттестуемого (учителя, методиста, директора и т.д.), что его профессиональные знания устарели. Как говорит Кублер-Росс, сначала для аттестуемого может наступить нечто вроде шока (ситуация 1),

и он начинает отрицать правильность выводов аттестационной комиссии. Спустя некоторое время он, возможно, разгневаается (ситуация 2) и начнет доказывать, что у комиссии нет никаких оснований для подобного обвинения. Затем он будет упрашивать дать ему возможность проявить себя (ситуация 3).

Кроме того, что попытки убедить человека на этих стадиях всегда безуспешны, они могут привести его в подавленное состояние (стадия 4). Через некоторое время, согласно предложенной схеме, можно заметить, что аттестуемый все более трезво оценивает себя и, наконец, может внутренне принять (стадия 5) актуальность перемены (в данном случае – вывод аттестационной комиссии).

Очевидно, что директору школы очень важно учитывать состояние и учителей, и учащихся, в котором те находятся. Лучше, конечно, не ввязываться в эмоциональные и непродуктивные споры, когда человек пребывает на стадии разгневанности. Бесплодны тогда попытки подавления ее. Наиболее подходящая реакция в течение этой фазы – пассивная.

Очень важно осознать, что человек, полный чувства гнева, пройдет через перечисленные стадии, независимо от того, какую линию поведения изберет директор. Опытный директор попытается представить последствия любой перемены и будет оказывать необходимую поддержку до тех пор, пока не будет достигнута стадия принятия перемены.

К сожалению, очень часто мы пытаемся ввести перемены, особенно в поведении детей, директорскими методами. И терпим фиаско. Смирение – не перемена.

Вмешательство педагога должно соответствовать характеру фазы, переживаемой учениками. В противном случае совершенно естественно ожидать, что результат будет непредвиденным.

У некоторых людей сопротивляемость к отдельным видам стресса выше, чем у других, вероятно, из-за генетической предрасположенности. Поэтому важно дифференцировать людей по степени их уязвимости. Это дает возможность регулировать не только поведение, но и эффективность различных видов деятельности, избегая возможных срывов. Более того, мы должны понять, каков наш собственный предел сопротивляемости, чтобы можно было вводить периоды восстановления, позволяющие избегать угрозы серьезных нарушений физического и психического состояния здоровья.

Сигнал о том, что стресс накапливается, дает иррациональное, на первый взгляд, поведение на работе. Завуч спросил учителя, почему отчет не закончен вовремя. Обычный, вполне наивный вопрос вызвал взрыв. Может быть, учитель чувствовал себя неважно, кто-то дома заболел, коллега просил помощи. Любой вариант не исключен... Учитель достиг порога стресса, и его поведение стало иррациональным. У него просто не было времени прийти в себя от накопившихся расстройств.

Однако с горечью приходится констатировать, что вузы не готовят будущих учителей, а тем более руководителей школ к работе со стрессами. Хотя необходимость очевидна. Специалист, знающий и понимающий, как влияет на людей стресс, может значительно лучше справляться со значительными переменами, происходящими в любой организации.

Выводы. Управление – особая сфера деятельности директора школы, продуктивность которой в немалой степени связана с субъективным фактором. В основе управленческой деятельности лежит ее гносеологическая самостоятельность. Проявляется этот фактор в повседневном взаимодействии, сотрудничестве, общении директора гимназии с учащимися и учителями, в целостном педагогическом процессе, в оценочных суждениях, личных симпатиях и антипатиях, во множестве нюансов, из которых складывается профессиональный, деловой стиль руководителя, стиль его взаимоотношений с управленческими структурами органов образования, педагогическим коллективом и родителями учащихся.

Особенностью конфликтов, возникающих в управленческой деятельности директора школы-гимназии, являются межличностные отношения. Конфликты по поводу самой личности директора, функциональных действий и межличностных антипатий наиболее стойкие и трудноразрешимые. Наметив схему анализа структуры конфликтов в деятельности директора школы-гимназии, мы разработали основные положения, способствующие избеганию агрессивных проявлений в ходе конфликтов.

Список использованной литературы

1. Хрящева Н. Ю. Менеджмент и конфликты : хрестоматия : учеб. пособ. для факультетов: психологических, экономических и менеджмента / Н. Ю. Хрящева ; ред.-сост. Д. Я. Райгородский ; вступ. ст. А. Г. Здравомыслова]. – Самара : Бахрах, 2007. – С. 38–65.
2. Синякова М. Г. Управление конфликтами в педагогическом коллективе / М. Г. Синякова, Э. Э. Сыманюк // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 170–176.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2015.

Коваль В. В., Коваль В. О. Конфлікти в управлінській діяльності директора школи та учасників освітнього процесу

У статті проаналізовано ті елементи взаємодії, які в своїй сукупності становлять структуру конфлікту в управлінській діяльності директора школи. Основними конфліктами виділеними, як аспекти аналізу, є такі: причини виникнення конфліктів між керівником школи і тими, ким він керує, способи впливу один на одного в ході конфлікту та особливості вирішення конфліктних ситуацій. Подано послідовність способів благополучного вирішення цього виду конфліктів і рекомендації, які можуть допомогти уникнути агресії в ході розгортання конфлікту

Ключові слова: *конфлікт, директор школи, школа, рефлексивно-перцептивний аналіз, освітній процес.*

Koval V., Koval V., Conflicts in the Management Activity of the School Principal and Education Process Participants

The research analyzes those elements of interaction, which together constitute the structure of conflict in the management activity of the school principal. The main conflicts, which were highlighted as aspects of analyze are the following: causes of conflicts between

the school principal and those he/she manages, ways of interaction with each other in the conflict and peculiarities of solving conflict situations. The sequence helping to solve this type of conflicts successfully is presented. There are recommendations, which will help to avoid aggression during the conflict deployment. While identifying the causes of the conflict, we proceeded from the fact that management activities, as well as other activities, has certain reflexive and perceptual frameworks. 7 main causes of conflicts were determined:

1. Concerning the school principal personality. (One are “agreed”, others – “against”, and others – clear opposition in all endeavors).

2. Due to the choice of deputies. (“Why her (him), not me. Am I worse? (I work less than others do)”).

3. Concerning the correctness of the functional actions. This conflict is particularly effective when the educational system control authorities invade into the work of the current principal.

4. Concerning the cooperation with the collegial bodies of self-management (school council, pedagogical council, conflict commission etc.), as well as with trade unions.

5. Concerning organizational and managerial foundations of the school (school operation, the schedule of lessons, electives, special courses, extracurricular work; collaboration of school services – economic, nutritional, social and psychological, medical, etc.).

6. Concerning personal likes, dislikes. By the way, the desire to make a good impression on colleagues is one of the most effective incentives relations in the teaching staff.

7. Dissolution of the ties, relations, cooperation because of the principle “to create a good reputation” (D. Carnegie.) with his/her colleagues.

While considering the outcome of the conflict between the principal and the staff, affluent and disadvantaged conflict resolution primarily ratio has been analyzed. Thus, under the favorable resolution of the conflict, one understands continuation of the activities in the same part of the participants encountered during the activity.

Obtained data show the following sequence of successful methods of conflict resolution:

- introduction of additional elements in the work content;*
- emotional empathy;*
- conflict object transfer from the interpersonal relationships at the problem;*
- appeal to the documents;*
- proposal of collaboration;*
- upholding own claims by repeating the relevant statements.*

Key words: *conflict, school principal, school, reflexive-perceptive analysis, the educational process.*

УДК 374:78.4(477.54)

В. В. КУРІЛЬЧЕНКОзавідувач відділом Центру довузівської освіти
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна**ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРА**

У статті проаналізовано поняття “інтелектуальна культура”, зазначено, що культура особистості – це комплексна характеристика людини. Враховуючи різні точки зору вчених, конкретизовано, що інтелектуальна культура – це характеристика діяльності людини в сфері мислення, в процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, в результаті чого відбувається створення нового продукту на об’єктивному рівні. Наголошено на значущості створення та забезпечення умов для оволодіння учнями системою наукових знань, культурного впливу на дитину. Також виділено можливі форми, методи й технології формування інтелектуальної культури школярів завдяки науковій творчості та дослідницькій діяльності у закладах позашкільної освіти.

Ключові слова: культура, інтелектуальна культура, науково-дослідницька діяльність школяра, наукова творчість, позашкільна освіта.

Сучасне суспільство вимагає від системи освіти підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних творчо мислити, аналізувати проблеми й орієнтуватися в нестандартних умовах та ситуаціях, тобто спеціалістів, які володіють високою інтелектуальною культурою. Важливість створення умов для формування інтелектуальної культури зумовлена необхідністю приведення змісту освіти у відповідність до трансформаційних змін, що відбуваються в суспільстві. Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, іншими нормативними документами визначено основні цілі й завдання розвитку національної системи освіти, яка відповідає соціальному замовленню й потребам особистості, здатної реалізувати себе в реаліях, що динамічно змінюються.

У сучасних умовах інтелектуальний потенціал населення є найважливішою підставою прогресивного розвитку суспільства. Одним із вирішальних факторів зростання економічного добробуту суспільства, на думку М. Холодної, є інтелектуальне виробництво, а ключовою формою власності – інтелектуальна власність. Інтелект – це гарантія особистої свободи й самодостатності людини. М. Холодна вважає, що чим більше людина використовує свій інтелект в аналізі й оцінюванні того, що відбувається, тим менше вона податлива до будь-яких намагань маніпулювання нею ззовні. Філософська формула “свобода є усвідомленою необхідністю” правильна й у психологічному аспекті: людина може поводити себе незалежно від ситуації лише тоді, коли вона має повне й адекватне уявлення про цю ситуацію [7, с. 9].

Рівень інтелектуальної культури сучасної молоді не можна вважати високим. Більшість школярів недостатньо володіє базовими знаннями та вміннями, не вміє правильно виражати свої думки, аналізувати, порівню-

вати, виділяти головне серед значної кількості інформації. Вказана проблема є важливою й потребує подальшого розгляду.

Мета статті – розглянути основні поняття інтелектуальної культури, визначити можливі форми, методи і технології щодо формування інтелектуальної культури школярів.

Питання інтелектуального розвитку й інтелектуальної культури учнів різних вікових груп вивчали такі учені, як: Д. Брунер, Л. Выготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Костюк, В. Паламарчук, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, Н. Талізін, Г. Холл, М. Холодна, І. Якіманська та ін.

Зокрема в дослідженні Марини Холодної розкрито проблему інтелектуального виховання. Із психологічної точки зору призначення інтелекту – створення порядку з хаосу на основі приведення у відповідність індивідуальних потреб із об'єктивними вимогами реальності [7, с. 9].

Відповідно до авторської онтологічної теорії, інтелект визначено як особливу форму організації індивідуального ментального (розумового) досвіду, який обумовлює можливість розумного ставлення людини до того, що відбувається [7, с. 239].

Орієнтація на внутрішній (суб'єктивний) досвід учня обґрунтовано в дослідженнях І. Якіманської, яка визначила зміст інтелектуального виховання, включивши до нього уявлення й поняття, розумову й практичну дію, а також емоціональні коди, у тому числі особові смисли, установки й стереотипи [9, с. 96].

Поняття інтелектуального розвитку особистості ґрунтується на процесі прогресивних змін особистості у часі і просторі, що відображається в кількісних, якісних і структурних змінах особистості як цілісної системи. Тому ми вважаємо, що виправдане пояснення інтелектуальної культури запропоновано М. Мартіросян: “характеристика діяльності людини в сфері мислення, в процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім середовищем, іншими людьми, в результаті чого відбувається створення нового на об'єктивному або суб'єктивному рівні” [3, с. 32].

У психолого-педагогічній літературі знаходимо визначення якостей, що характеризують високий рівень інтелектуальної культури особистості. Так, В. Осинська виділяє: самостійність мислення, тобто вміння ставити питання і їх вирішувати; критичність і самокритичність мислення – вміння давати об'єктивну оцінку явищам, власним діям і думкам; направленість мислення – вміння здійснювати правильний вибір вирішення будь-якої проблеми; широта розуму – вміння конкретно й усебічно підходити до специфіки розгляду будь-якого питання; глибина розуму – вміння в кожному питанні дійти суті справи, не зупиняючись на одному поясненні; гнучкість розуму – вільно розпоряджатися початковим матеріалом і бачити його в розвитку [4, с. 6].

З точки зору педагогіки, інтелектуальну культуру визначено як комплекс знань і вмінь у сфері розумової праці: вміння визначати цілі пізнава-

льної діяльності, планувати її, виконувати пізнавальні операції різними способами, працювати з джерелами.

Формування розумової культури є частиною задач із розумового розвитку дітей, зокрема процес дозрівання і змін розумових сил під впливом біологічних і соціальних факторів.

Але, незважаючи на те, що окреслену проблему розглянуто з різних позицій, проте питання формування інтелектуальної культури школярів вивчене недостатньо.

Поняття “культура” (від лат. “cultura” – “виховання”, “освіта”, “розвиток”) характеризується складністю і багатозначністю. Зараз існує близько 500 визначень цього поняття. Це пов’язано з тим, що окреслене поняття є об’єктом вивчення багатьох наук: психології, педагогіки, культурології, етики, естетики, філософії тощо.

Проаналізувавши літературні джерела, автор дійшов висновку, що інтелектуальна культура – це характеристика діяльності людини в сфері мислення, в процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, в результаті чого відбувається створення нового продукту на об’єктивному рівні.

Як стверджує В. Паламарчук [5], заради розвитку мислення необхідно формувати в учнів узагальнені прийоми мислення, навчати методам вирішення завдань, оволодіння якими сприятиме інтелектуальному розвитку особистості. Тому на основі аналізу психолого-педагогічної літератури можемо виділити найзначущі для сучасної практики вміння розвитку мислення: порівняння, визначення головного в навчальному матеріалі, узагальнення. Надамо змістовне пояснення кожному з них.

Порівняння – елемент емпіричного шляху пізнання, яке призводить до аналогії, класифікації, узагальнення. Уміння виділяти головне в матеріалі сприяє забезпеченню засвоєння інших прийомів мислення. Особливе значення ці вміння набувають у зв’язку зі стрімким зростанням обсягу наукової та навчальної інформації. Узагальнення – найважливіший прийом мислення, з ним пов’язані аналіз, порівняння, виділення головного, систематизація, класифікація. Вказані прийоми є провідними, навколо яких згруповані інші прийоми і способи інтелектуальної діяльності.

Погоджуємося з В. Сухомлинським, який писав: “Неук небезпечний для суспільства... Неук не може бути щасливим сам і завдає шкоди іншим. Вийшовши зі стін школи, він може чогось і не знати, але обов’язково повинен бути розумною людиною”.

Педагогічні шляхи формування інтелектуально розвиненої особистості (а це є суттєвим для нас) можна визначити, виходячи з ідей особистісно орієнтованого навчання, саморозвитку учнів, що відображається в оновленому змісті освіти, у відповідній системі принципів, форм і методів навчання. Зміст освіти повинен ґрунтуватися на моделях загальнонаукового характеру і універсальних способах діяльності та сприяти розвитку здібностей учнів, забезпечувати умови для успішного самовизначення особисто-

сті, закладати підґрунтя майбутній спеціалізації, створювати основи безперервної освіти з урахуванням перспектив розвитку науки і техніки.

Позашкільний освітній заклад – повноцінна ланка в системі безперервної освіти, що оперативніше, ніж школа, реагує на зміни в суспільстві, надає дітям широкі можливості для розвитку інтелектуального та творчого потенціалу, вільного самовизначення і самостійності кожного вихованця.

Відповідно до Закону України “Про позашкільну освіту”, пріоритетними завданнями позашкільної освіти є: створення умов для творчого, інтелектуального, духовного й фізичного розвитку вихованців, учнів і слухачів; задоволення потреб вихованців, учнів і слухачів у професійному самовизначенні і творчій самореалізації; пошук, розвиток і підтримка здібних, обдарованих і талановитих вихованців, учнів і слухачів [1].

Позашкільна освіта в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна представлена Малим каразінським університетом (МКУ) – структурним підрозділом Вищого навчального закладу IV рівня акредитації, в якому навчаються діти від 5 років до 11 класу.

Значний вплив на формування інтелектуальної культури чинить те, що перший досвід науково-дослідницької діяльності вони отримують у стінах одного з найстаріших університетів України.

Малий каразінський університет являє собою багатoproфільну систему позашкільної освіти. У ньому представлені різноманітні наукові напрями різних ступенів складності. Викладачі МКУ ставлять перед собою завдання залучити і зацікавити дітей наукою і вивченням навколишнього світу. В цьому університетському підрозділі створюють сприятливі умови для розвитку і підтримки обдарованої молоді.

У роботі Малиго каразінського університету використовують різні форми й методи навчання – лекції, практичні заняття в лабораторіях, гурткову і клубну роботу, екскурсії. Для школярів організовують активні форми навчання: конкурси, наукові змагання.

Формування навчальних груп відбувається диференційовано на основі рівня шкільної підготовки дітей. Програма й методика роботи в групі передбачає побажання й можливості дітей. Характерним для формування інтелекту є розвиток творчих здібностей, що проявляється в інтелектуальній ініціативі і створенні чогось нового.

Кожен учень будь-якого віку під керівництвом викладача може займатися науково-дослідницькою діяльністю, використовуючи матеріально-технічну базу університету.

Дитяча творчість – це усвідомлення значення новаторства, формування готовності вихованців до обґрунтованого вибору майбутнього фаху. У межах реалізації наукової творчості школярі мають всі можливості придбати й реалізувати отримані знання, перейняти досвід керівника й отримати особистий у процесі творчої діяльності. Навчання передбачає не лише в передачі знань, а й передбачає активний процес формування творчої активності особистості [6, с. 24].

Ідеологія провідної стратегії освіти в Малому каразінському університеті – орієнтація на розвиток школяра як особистості. Вона може бути реалізована лише на науково обґрунтованих положеннях педагогічної діяльності позашкільних навчальних закладах, оскільки саме вони мають можливість створити навчальне середовище, здатне забезпечити збалансований розвиток особистості школяра.

Формування інтелектуальної культури школярів повинно ґрунтуватися на таких принципах, як принцип системності процесу виховання; безперервності; єдності історичного, національного і загальнолюдського досвіду у вихованні; єдності навчання і виховання; співробітництва, партнерства, взаємодії між педагогом і учнем; індивідуалізації виховного процесу; формування творчої активності [8].

Інтелектуальне виховання – це форма організації навчально-виховного процесу, яка забезпечує надання кожному учню індивідуалізованої педагогічної допомоги з метою розвитку його інтелектуальних можливостей. М. Холодна визначає інтелектуальну освіту як два взаємопов'язаних аспекти: по-перше, підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності учня (за рахунок формування здібностей аналізувати, порівнювати, узагальнювати, враховувати причинно-наслідкові відносини, досліджувати, систематизувати свої знання, обґрунтовувати особисту точку зору, породжувати нові ідеї тощо, в тому числі в ситуації розв'язання навчальних задач) і, по-друге, зростання індивідуальної своєрідності розуму (на основі врахування індивідуальної пізнавальної схильності, способів пізнання, що переважають, доскіпливості у виборі навчального матеріалу) [7, с. 197].

На думку Н. Крутогорської, в основу позашкільної освіти повинні бути вкладені ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти. Саме такий аспект створює особистісне спілкування, спонукає до дискусій, обміну думками, враженнями, стимулює розвиток аналітичного мислення, визначає потребу в активній суспільно корисній діяльності [2].

Не менш важливою особливістю позашкільної освіти є формування мотивів професіонального самовизначення. Виховання і самовиховання виступають як дві складові сторони виховного процесу, в якому формується особистість.

Науково-дослідницька робота школяра як прийом стимулювання творчої й інтелектуальної активності має свої закономірності, методи й форми організації. Мета, що стоїть перед дослідником, реалізується шляхом вирішення низки послідовних завдань, успішність цього процесу залежить від скоординованих дій самого учня і його наукового керівника.

Висновки. Отже, доведено, що розвиток творчого мислення, творчих здібностей людини можливе лише в умовах включення її в активну творчу діяльність, цьому допомагає проблемне навчання, яке ефективно впливає на активізацію розумової діяльності учнів, формування у них нестандартних підходів до вирішення проблем. Цей вплив забезпечується створенням

спеціальних ситуацій інтелектуального утруднення, проблемних ситуацій і їх вирішення.

Дж. Томпсон на цій підставі зробив висновок про те, що завдання, які характеризують загальний інтелект, – це “... завдання на виявлення зв’язків, які потребують виходу за межі засвоєних навичок, передбачають деталізацію досвіду і можливість свідомого розумового маніпулювання елементами проблемної ситуації” [10, с. 468].

Проблема формування інтелектуальної культури школярів є одним із провідних і найважливіших аспектів процесу навчання. Отже, ми можемо зробити висновок, що важливою складовою формування інтелектуальної культури є позашкільна освіта. Саме в таких закладах значну увагу приділено спонуканню учнів до освіти, розвитку зацікавленості до науково-дослідницької роботи, ініціативності, формуванню наукового світогляду школярів. Участь дітей у наукових конкурсах, конференціях, виставках сприяє активному і свідомому формуванню всебічно розвиненої особистості з високою інтелектуальною культурою.

Список використаної літератури

1. Закон України “Про позашкільну освіту” // Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти). – Київ : НЕНЦ, 2002. – С. 3–32.
2. Крутогорська Н. Ю. Пошук нових технологій організаційно-виховної роботи серед студентів педагогічного університету / Н. Крутогорська // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 47–50.
3. Мартиросян М. Ш. Развитие интеллектуальной культуры учащихся начальных классов / М. Мартиросян, С. Боруха // Начальная школа. – 2006. – № 11. – С. 31–34.
4. Осинская В. Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике / В. Н. Осинская. – Киев : Радянська школа, 1989. – 192 с.
5. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – Київ : Знання України, 2005. – Т. 1. – 420 с.
6. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 3-тє вид. – Київ : Либідь, 2004. – 288 с.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия “Мастера психологии”).
8. Черезова І. О. Організація виховної роботи зі студентами / І. Черезова // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 21–23.
9. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь. – 2002. – 96 с.
10. Thompson J. Intelligence / J. Thompson // The Scientific Principles of Psychology / P. Mc. Guffin, M. F. Shanks, R. J. Hodgson (Eds.). – New York : Grune&Stratton. 1984. – P. 460–484.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2015.

Курильченко В. В. Формирование интеллектуальной культуры школьника

В статье анализируется понятие “интеллектуальная культура”, указано, что культура личности – это комплексная характеристика. С учетом разных точек зрения ученых конкретизировано, что “интеллектуальная культура” – составляющая деятельности человека в сфере мышления, в процессе которой осуществляется взаимодействие с окружающим миром и другими людьми, в результате чего происходит создание нового продукта на объективном уровне. Подчеркнута важность создания и

обеспечения условий для усвоения учащимися системы научных знаний, культурного влияния на ребенка. Также выделены возможные формы, методы и технологии формирования интеллектуальной культуры школьников на основе научного творчества и исследовательской деятельности в учреждениях внешкольного образования.

Ключевые слова: культура, интеллектуальная культура, научно-исследовательская деятельность школьника, научное творчество, внешкольное образование.

Kurilchenko V. Formation of the Intellectual Culture of the Student

In modern terms the intellectual potential of the population is the most important basis of the progressive development of our society. The purpose of the article is to examine basic concepts of intellectual culture, to identify possible forms, methods and technologies for the formation of intellectual culture of students.

The article analyzes the concept of "intellectual culture", it has been stated that the culture of personality is a comprehensive description of the person. From different perspectives of scientists we have elaborated that intellectual culture is a characteristic of human activity in the field of thinking, in which the interaction with the environment and other people takes place, and it results in the creation of a new product on an objective level. Intellectual culture is also considered as a culture of educational activities, based on the mental development of the student.

The importance of creating and providing conditions for students mastering the system of scientific knowledge and cultural influence has been emphasized. We also highlighted possible forms, methods and technologies of students' intellectual culture forming due to creativity and scientific researches in out-of-school institutions. An out-of-school educational institution is a link in the system of continuous education, which responds to the changes in society, providing children opportunities to develop intellectual and creative potential, self-determination of each student more promptly than a school.

Out-of-school education at the Kharkiv Karazin National University is provided by the Small Kharkiv Karazin National University (SKU) which is a structural division of the higher educational institution of the IV level of accreditation, which enrolls the children from 5 to 17 years old.

Significant influence on the formation of intellectual culture is made by the fact that they get the first experience of research activities in the walls of one of the oldest universities in Ukraine.

Key words: culture, intellectual culture, research activities of the student, scientific work, out-of-school education.

УДК 371.7: 37.014

І. Г. РОЩІН

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
Відокремлений підрозділ “Миколаївська філія Київського національного
університету культури і мистецтв”

ЗАКОНОДАВЧА БАЗА ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ

У статті розкрито аспекти законодавчої бази фізичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл України. Пріоритетність розвитку особистості – фізичного, розумового і духовного, збереження фізичного і психічного здоров'я кожної дитини наголошені в законах про освіту. Учні усіх типів загальноосвітніх навчальних закладів мають гарантовану можливість реалізовувати потребу у фізичному розвитку, зокрема через систему фізичної культури і спорту, яку забезпечує держава.

Законодавча основа системи середньої освіти акцентує на фізичному розвитку і фізичному здоров'ї учнів, визнає формування його змістовних складових одними з головних завдань діяльності загальноосвітньої школи.

Змістовне вивчення законів дало змогу визначити основні показники щодо розвитку фізичної культури окремого індивіда. До таких можна віднести: рівень здоров'я учнів, рівень фізичного розвитку, ступінь використання фізичної культури в різних сферах діяльності школи, спортивні досягнення окремих осіб і школи загалом.

За останнє десятиліття створено всебічну нормативно-правову базу розвитку фізичної культури і спорту як важливу складову структури освітянської галузі. Зауважимо, що переважна більшість законів, постанов, програм, наказів тощо не виконуються в повному обсязі.

Ключові слова: *фізичний розвиток, фізична культура, фізичне виховання, учні, загальноосвітні школи.*

Законодавство України в галузі освіти досить широке і розгалужене, має чітко сформульовані правові норми для кожного структурного підрозділу. За роки незалежності прийнято дев'ять законів, які регламентують систему освіти країни, видано близько 16 указів Президента України і 18 постанов Кабінету Міністрів, які прямо чи опосередковано стосуються проблеми фізичного розвитку учнів ЗОШ; визначено Державні стандарти початкової, базової і повної загальної середньої освіти, до яких включено і стандарти у галузі фізичної культури і здоров'я; розроблено численні концепції навчання і виховання дітей та молоді, серед яких Державна концепція фізичного виховання.

Зміст і структура діяльності ЗОШ щодо фізичного розвитку учнів детермінуються таким переліком документів: Конституція України, закони України прямої дії “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про фізичну культуру та спорт”, “Про охорону дитинства”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”; підзаконні акти, що визначають правові, організаційні та фінансові засади функціонування навчальних закладів щодо реалізації державної політики у галузі фізичної культури і спорту як предмета спільного ведення країни та її суб'єктів;

Укази Президента України, які стосуються окремих питань з регулювання правовідносин у галузях освіти, фізичної культури та спорту, охорони здоров'я; нормативно-правові документи Верховної Ради, Кабінету Міністрів України, інших органів виконавчої влади; накази та інструктивно-методичні листи Міністерства освіти і науки України.

Як свідчать результати дослідження, проблема фізичного виховання є предметом наукового пошуку багатьох дослідників і здійснюється за такими напрямками: оцінювання рівня фізичної підготовленості і стану соматичного здоров'я (І. Боднар, А. Козицька, Л. Пшенична, А. Помазан, Л. Храпко та ін.), формування здорового способу життя (Г. Іванова, В. Лесик, В. Мартиненко, В. Сало, Л. Соколенко та ін.), фізкультурно-спортивні інтереси учнівської молоді (В. Бокурідзе, В. Вовк, О. Жданова, І. Карпюк, А. Кривенко та ін.), підвищення ефективності організації фізичного виховання учнів (О. Тимошенко, Л. Храпко, Л. Щербак та ін.), фізкультурно-оздоровча робота серед учнівської молоді (В. Базильчук, І. Верблюдов, І. Демідова, Ю. Кулаков, І. Шеремет та ін.), деякі аспекти нормативно-правового регулювання відносин у сфері фізичної культури (Ю. Мічуда, В. Огаренко, А. Скрипник та ін.), історичні аспекти розвитку системи фізичного виховання в Україні (Н. Борейко, М. Боришак, І. Гузенко, С. Домбровська, С. Степанюк та ін.), форми і засоби фізичного розвитку студентів (І. Карпюк, А. Кривенко, В. Куделко, І. Полещук та ін.) тощо. Але питання, яке повинно систематизувати усі ці аспекти, зокрема, концептуальні засади фізичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл, досі випадало з поля зору науковців.

Мета статті – вивчення та узагальнення державних документів попередніх десятиріч (чинних та історичних), у яких задекларовано стратегічні завдання щодо діяльності загальноосвітніх шкіл України з організації фізичного розвитку старшокласників.

Основним законодавчим документом для освіти, як і будь-якої галузі, є Конституція України (редакція 1996 р.), у якій проголошено основні права її громадян. Так, у ст. 23 визнано, що “кожна людина має право на розвиток особистості ...”, а у ст. 49 записано, що “держава дбає про розвиток фізичної культури і спорту”. Таким чином, учні усіх типів ЗНЗ як громадяни України мають гарантовану можливість реалізовувати потребу у фізичному розвитку, зокрема через систему фізичної культури і спорту, яку забезпечує держава [1].

Пріоритетність розвитку особистості – фізичного, розумового і духовного, збереження фізичного і психічного здоров'я кожної дитини наголошені і в законах про освіту. Так, у Законі України “Про освіту” (редакція 1996 р.) зазначено, що “метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості..., розвиток її розумових і фізичних здібностей”. [2] Досягнення вказаної мети законом передбачає забезпечення фізичного розвитку дітей, зміцнення їх здоров'я, формування рухових вмінь та навичок, виховання інтересу до різних видів рухової діяльності.

У Законі України “Про загальну середню освіту” (редакція 1999 р.) серед завдань, які зазначені головними для системи середньої освіти, визначені: “виховання свідомого ставлення до свого здоров’я та здоров’я оточуючих як вищої соціальної цінності..., формування гігієнічних звичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення *фізичного* і психічного *здоров’я*”. Значущою в цьому аспекті є ст. 22 Закону, присвячена охороні та зміцненню здоров’я учнів, в якій визначено засади медичного обслуговування та харчування учнів і зокрема зазначено, що навчальні заклади мають забезпечувати умови для *фізичного розвитку* та зміцнення здоров’я учнівської молоді, формувати засади здорового способу життя [8].

Таким чином, законодавча основа системи середньої освіти акцентує увагу на фізичному розвитку і фізичному здоров’ї учнів, визнає формування його змістовних складових одними з головних завдань діяльності ЗОШ.

Аналіз змісту Закону України “Про фізичну культуру і спорт” (редакція 1999 р.) показав, що в ньому визначено загальні правові, соціальні, економічні та організаційні підстави фізичної культури і спорту в Україні. У ст. 4 Закону, зокрема, зазначено, що “*фізична культура* – це важливий чинник всебічного розвитку особистості та формування здорового способу життя”, а “спорт – важливий чинник досягнення *фізичної* та духовної *досконалості* людини, формування патріотичних почуттів у громадян ...”. У ст. 5 Закону одним з головних пріоритетів державної політики у сфері фізичної культури і спорту проголошено створення умов для забезпечення оптимальної рухової активності кожної людини впродовж усього життя, досягнення нею достатнього *рівня фізичної* та функціональної *підготовленості*, сприяння соціальному, біологічному та психічному благополуччю, поліпшенню стану здоров’я, профілактиці захворювань і фізичній реабілітації.

Серед основних напрямів державної політики у галузі фізичної культури та спорту першим визнано залучення кожного громадянина до фізкультурно-оздоровчої діяльності у навчальних закладах (ст. 6). Значущими для виконання навчальними закладами функцій з фізичного розвитку учнів ми вважаємо такі положення Закону:

1) фізичне виховання і спортивна діяльність у сфері освіти мають на меті забезпечення розвитку фізичного і морального здоров’я школярів, реалізацію комплексного підходу до формування розумових і *фізичних якостей* особистості, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів і форм фізичного виховання і спортивної діяльності, безперервності цього процесу;

2) загальноосвітні навчальні заклади з урахуванням місцевих умов, інтересів та запитів учнів самостійно визначають зміст, форми і засоби їхньої рухової активності, методи проведення занять з фізичної культури, а

також організують позанавчальну фізкультурно-оздоровчу та спортивну роботу за участю позашкільних навчальних закладів, громадських організацій фізкультурно-спортивної спрямованості (ст. 31).

Цінним вважаємо той факт, що у Законі України “Про фізичну культуру і спорт” до завдань медичного контролю у навчальному закладі віднесено визначення стану здоров’я і функціонального стану організму, рівня фізичного розвитку учнів та здійснення профілактики захворювань та ушкоджень (травмувань). Отже, у Законі України “Про фізичну культуру і спорт” зазначено зміст окремих понять, що пов’язані з фізичним розвитком учнів, визначено шляхи формування фізичної культури учнівської молоді, оговорено завдання медичного контролю у навчальних закладах [3].

Корисним, на наш погляд, для реалізації фізичного розвитку учнів та здійснення медико-педагогічного контролю за ним є законодавче визначення основних показників розвитку *фізичної культури* окремого індивіда, які необхідно використовувати на практиці. Змістовне вивчення вищезазначених законів дало змогу до таких показників віднести: рівень здоров’я учнів, *рівень фізичного розвитку*, ступінь використання фізичної культури в різних сферах діяльності школи, спортивні досягнення окремих осіб і школи загалом.

У Законі України “Про охорону дитинства” визнано, що “кожна дитина має право на рівень життя, достатній для її *фізичного*, інтелектуального, морального, культурного, духовного і соціального *розвитку*” і, зокрема, зазначено, що система заходів щодо охорони дитинства в Україні має забезпечувати належні умови для розвитку дітей.

Оскільки навчаючись у школі, учні включаються у життєдіяльність суспільства як системи, тобто реалізується процес їх соціального становлення, до законодавчої бази фізичного розвитку учнів ми віднесли і Закон України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”. У ст. 12 Закону “Охорона здоров’я, фізичний розвиток молоді” зокрема зазначено, що держава сприяє популяризації та утвердженню здорового способу життя, розвитку молодіжного туризму, профілактики серед молоді соціально небезпечних захворювань, а також визнано, що загальноосвітні та вищі навчальні заклади мають включати до своїх програм курс фізичної культури, організують секції для занять окремими видами спорту.

Отже, фізичний розвиток учнів є складовим аспектом важливої державної проблеми, визначеної на законодавчому рівні, від вирішення якої залежить майбутнє українського суспільства.

Документи, в яких визначено напрями реформування системи освіти загалом та фізичного виховання зокрема можна об’єднати у так звану стратегічну базу фізичного розвитку учнів ЗОШ. На сьогодні це Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту, Державні національні програми “Освіта. Україна ХХ століття”, “Діти України”, “Репродуктивне здоров’я нації”, цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров’я нації”,

Концепція розвитку охорони здоров'я України та Цільова комплексна програма розвитку психічного здоров'я в Україні.

У Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) одними з пріоритетних напрямів розвитку освіти вказано пропаганду здорового способу життя та стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя. У розділі 6 Доктрини знаходимо: “Освіта і фізичне виховання – основа для забезпечення здоров'я громадян”. Серед шляхів виховання відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих у доктрині зазначено повноцінне медичне обслуговування, оптимізація режиму навчально-виховного процесу освітніх закладів, створення екологічно сприятливого життєвого простору. У цьому документі також визнано, що використання різноманітних форм рухової активності, інших засобів фізичного удосконалення і фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи дає змогу закласти основу для підготовки учнів до активного життя і майбутньої професійної діяльності. І саме *фізичне виховання* як складова загальної середньої освіти, має забезпечувати можливість набуття учнями знань про здоров'я і способи його зміцнення, науково обґрунтовані шляхи і методи протидії хворобам, методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності [7].

У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004 р.) відображено концептуальні ідеї та погляди на роль і завдання фізичної культури з урахуванням стратегії розвитку держави та світового досвіду. У ній зокрема, відмічено, що “*фізична культура* як складова загальної культури є важливим чинником здорового способу життя, профілактики захворювань, організації змістовного дозвілля та створення умов для всебічного гармонійного розвитку людини”. Здоровий спосіб життя визнано Доктриною визначальним чинником забезпечення тривалості активного життя громадян, їх соціального, біологічного та психічного благополуччя, підґрунтям якого є поєднання оптимальної рухової активності, раціонального харчування, здорового сну, дотримання гігієнічних правил, відмова від шкідливих звичок. У доктрині державними пріоритетами проголошено розроблення та реалізацію концепції сімейного активного дозвілля й удосконалення системи фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Одним із стратегічних завдань системи освіти у Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття” (1993 р.) заявлено “... визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації” [6]. Пріоритетним напрямом реформування освіти у цьому документі зазначено “забезпечення у кожному навчальному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи; забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення

їх здоров'я", а одним з основних шляхів реформування освіти – залучення до розвитку освіти всіх громадських і приватних інституцій, сім'ї. У програмі також зауважено, щодо "забезпечення розвитку людини, становлення її *фізичного* і морального здоров'я; сприяння фізичному і психічному здоров'ю учнівської молоді".

Вивчення змісту програми засвідчує, що у розділі "Шляхи реформування змісту загальноосвітньої підготовки" містяться пункти лише про гуманітарну й природничо-математичну освіту та трудову підготовку, пункту щодо фізичної підготовки чи фізичного виховання учнів, на жаль, немає. Змістовний аналіз розділу "Пріоритетні напрями реформування виховання" також дає змогу констатувати відсутність пунктів, що стосуються фізичного виховання учнів, – у ньому зазначено лише таке завдання, як "забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорона та зміцнення їх здоров'я", але не вказано яким чином воно має бути виконано [5]. Тобто, програма визнає пріоритетність фізичного розвитку учнів, називає суб'єкти, які мають залучатися до його забезпечення, але не визначає чинники й механізми.

У Державній програмі "Діти України" (1996 р.) також підкреслено, що сприяння розвитку молодого покоління є одним з найважливіших завдань соціально орієнтованої держави. У програмі наголошено на необхідності забезпечення права кожній дитині мати умови для всебічного розвитку, що сприятиме успішному творенню соціально-економічного і демографічного майбутнього країни. Серед основних завдань діяльності державних установ у визначеному предметному полі дослідження програмою зазначено таке: поліпшення якості освіти та виховання дітей з урахуванням їх індивідуальних здібностей і потреб.

Головним завданням Цільової комплексної програми "Фізичне виховання – здоров'я нації" (1998 р.) було визначення пріоритетних напрямів державної політики у галузі зміцнення здоров'я населення. У програмі наведено аналіз жахливої ситуації в країні зі станом здоров'я молоді, а саме: 90% дітей мають відхилення у здоров'ї; 50% учнів мають незадовільну фізичну підготовку; 60% юнаків мають незадовільний стан фізичного здоров'я (зокрема, кожний четвертий не призивається до лав Збройних сил); за останні роки на 41% збільшилася кількість дітей, віднесених до спеціальної медичної групи.

Змістовний аналіз програми "Фізичне виховання – здоров'я нації" засвідчив, що окрему увагу в ній присвячено проблемі забезпечення фізичного виховання учнівської молоді. Доказом цього є наявність параграфу щодо медико-біологічного забезпечення, в якому наголошено на необхідності проведення щорічного медичного обстеження учнів, здійснення комплексу профілактичних заходів щодо збереження їх здоров'я (на жаль, не зазначено яких саме).

Певні проблеми із станом здоров'я окремих верств населення країни зазначені і в Державній програмі "Репродуктивне здоров'я нації" (2007 р.),

в якій відмічено, що в Україні існує загрозлива тенденція до зменшення кількості дівчат з нормальною репродуктивною функцією. Тому актуальним на сьогодні програмою визначено вирішення таких завдань:

- розробка модульно-інформаційного блоку з проблем здорового способу життя та профілактики захворювань з урахуванням вікових особливостей для проведення просвітницької діяльності;
- запровадження щомісячних буклетів для учнів з інформаційними матеріалами щодо збереження здоров'я та умов його розвитку;
- створення тематичного сайту в мережі Internet для учнів та їх батьків з питань фізичного здоров'я та розвитку;
- запровадження системи медико-педагогічного моніторингу за станом здоров'я та рівнем розвитку учнів.

Слід зазначити, що концепція охорони здоров'я в Україні (2001 р.) – перший стратегічний документ у цій галузі, прийнятий за роки незалежності країни (через дев'ять років після проголошення). Оглядовий аналіз її змісту переконує, що її лейтмотивом є визначення умов здорового способу життя, спрямованість на подовження активного періоду довголіття, зокрема розширення вікових можливостей для професійної самореалізації шляхом використання природних сил і внутрішніх резервів організму.

У Цільовій комплексній програмі розвитку психічного здоров'я в Україні на 2006–2010 рр. наведено статистичні дані, які свідчать про загрозливу тенденцію збільшення психічних розладів і захворювань, зокрема серед учнівської молоді. Складна соціальна й політична ситуація в країні, постійна трансформація моральних цінностей у суспільстві, низька матеріальна забезпеченість більшості сімей, – все це спричиняє невпевненість молоді у майбутньому, що призводить до відхилень у їх психічному здоров'ї. Це, у свою чергу, стає провідним чинником зниження опірних можливостей організму, що викликає погіршення загального стану здоров'я. З огляду на це, одними з головних шляхів розв'язання зазначеної проблеми у програмі визнається закалювання організму з дитинства, оволодіння учнівською молоддю здоров'язбережними технологіями.

Як свідчить освітня практика, на визначення стратегії розвитку освіти в нашій країні значним чином впливають різні міжнародні програми. За останні роки у результаті співробітництва України з міжнародними фізкультурно-оздоровчими організаціями (CDDS, CESS, ESC) предметом надбання стали Європейська система оцінки фізичної підготовленості населення, Європейська програма “Здоров'я для усіх – 2000”, Хартія сприяння зміцненню здоров'ю тощо. Аналіз цих та інших документів засвідчує, що здоров'я кожного індивіда в них визнається загальнолюдською цінністю, сприяти якій мають державні (школа насамперед) та громадські організації.

До переліку документів, що визначають зміст і завдання фізичного виховання учнівської молоді можна віднести також такі: Укази Президента України “Про заходи щодо поліпшення функціонування та розвитку за-

гальної середньої освіти” та “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”; Постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження комплексного плану заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999–2012 роках” та “Про затвердження норм харчування у навчальних та оздоровчих закладах”; інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки України “Організація виховної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі”; накази Міністерства освіти і науки України “Про систему організації фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та позашкільних навчальних закладів” і “Про посилення роботи щодо профілактики захворюваності дітей у навчальних закладах та формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді”; Державний стандарт освіти у галузях “фізична культура” і “фізичне виховання”; Державні вимоги до системи фізичного виховання дітей, учнівської та студентської молоді; Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних закладах України; Положення про Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України.

Висновки. Характеризуючи загалом державно-правові засади функціонування системи фізичного виховання України, можна зробити висновок про те, що за останнє десятиліття створена всебічна нормативно-правова база розвитку фізичної культури і спорту як важливої складової структури освітянської галузі. Разом із тим, переважна більшість законів, постанов, програм, наказів тощо не виконуються в повному обсязі, що традиційно пов’язують з економічною скрутою в державі, знеціненням у суспільстві соціального престижу здоров’я, фізичної культури і спорту.

Нормативно-правова база фізичного розвитку учнів ЗОШ підлягає вдосконаленню шляхом розробки документів, що чітко й повно детермінують зміст і організацію діяльності та функціональні обов’язки членів педагогічного колективу школи, матеріально-технічне, організаційне, науково-методичне та інформаційне забезпечення, режим медичного обслуговування, а також функції контролю за фізичним розвитком учнів.

У зв’язку з розширенням поля досліджень проблем фізичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл, перспективним напрямом подальшої роботи є висвітлення питань щодо визначення сутності поняття “здоров’я учнів ЗОШ” та шляхів і способів його збереження.

Список використаної літератури

1. Конституція України. – Київ : Преса України, 1997. – 80 с.
2. Про освіту : Закон України : станом на 30 липня 2010 р. [Електронний ресурс] // Управління комп’ютеризованих систем Апарату Верховної Ради України. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12.
3. Про фізичну культуру і спорт : Закон України : станом на 8 червня 2007 р. [Електронний ресурс] // Управління комп’ютеризованих систем Апарату Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=3808-12>.

4. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту [Електронний ресурс] // Управління комп'ютеризованих систем Апарату Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1148%2F2004>.

5. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Ст. 860.

6. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України від 22.11.2001 р. № 12/5-2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/.

7. Про концепцію фізичного виховання в системі освіти України: Рішення колегії Міністерства освіти України від 23.04.1997 р. № 7/6-18 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/828-2011-%D1%80>.

8. Офіційний вісник України. – 1999. – № 23. – С. 4.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Рощин И. Г. Законодательная база физического развития учащихся общеобразовательных школ Украины

Статья раскрывает аспекты законодательной базы физического развития учащихся общеобразовательных школ Украины. Приоритетность развития личности – физического, умственного и духовного, сохранение физического и психического здоровья каждого ребенка отмечаются в законах об образовании. Ученики всех типов общеобразовательных учебных заведений имеют гарантированную возможность реализовывать потребность в физическом развитии, в том числе через систему физической культуры и спорта, которую обеспечивает государство.

Законодательная основа системы среднего образования акцентирует внимание на физическом развитии и физическом здоровье учащихся, признает формирование его содержательных составляющих одними из главных задач деятельности общеобразовательной школы.

Содержательное изучение законов позволило определить основные показатели по развитию физической культуры отдельного индивида. К таким можно отнести: уровень здоровья обучающихся, уровень физического развития, степень использования физической культуры в разных сферах деятельности школы, спортивные достижения отдельных лиц и школы в целом.

За последнее десятилетие создана всесторонняя нормативно-правовая база развития физической культуры и спорта как важной составляющей структуры образовательной отрасли. Обращается внимание, что подавляющее большинство законов, постановлений, программ, приказов не выполняются в полном объеме.

Ключевые слова: *физическое развитие, физическая культура, физическое воспитание, ученики, общеобразовательные школы.*

Roshchin I. The legislative Framework of Physical Development of Pupils of Secondary Schools in Ukraine

Article reveals the aspects of legal framework of physical development of pupils of secondary schools of Ukraine. During the years of independence, adopted nine laws governing the education system of the country issued about 16 Decrees of the President of Ukraine and the 18 resolutions of the Cabinet of Ministers that are directly or indirectly related to the problems of physical development pupils of secondary schools; defined national standards of primary, basic and complete secondary education, which included standards for “Physical Education and Health”; developed numerous concept of training and education of children and youth, including the State Concept of physical education.

Priority development of the person – physical, mental and spiritual, maintaining physical and mental health of every child are found in the laws on education. Students of all

types of secondary schools are guaranteed the opportunity to realize the need for physical development, including through the system of physical culture and sports, which provides the state.

Analysis of the legal framework of secondary education focuses relative to the physical development and physical health of students recognize the formation of its content among components of the main tasks of public schools.

A meaningful studies law will define the basic parameters for the development of physical culture of the individual. These include: the level of health of pupils, the level of physical development, utilization of physical training in different areas of activity school, athletic performance of individuals and the school as a whole.

Over the last decade created a comprehensive legal framework for development of physical culture and sports as an important component of the educational structure of the industry. However, the vast majority of laws, programs, orders are not met in full.

Key words: *physical development, physical culture, physical education, pupils, secondary schools.*

УДК 376.54

О. Г. САПРУНОВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

АДАПТАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВаних УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ІНТЕГРОВАНА ЧАСТИНА ПРОЦЕСУ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто особливості адаптації інтелектуально обдарованих учнів початкової школи як інтегрованої частини процесу ефективного навчання. Досліджено основні причини розвитку шкільної дезадаптації у молодших школярів, розкрито її головні характеристики та наслідки. Визначено принципи адекватної взаємодії школи з обдарованими дітьми з метою поліпшення якості освіти.

Ключові слова: дезадаптація, інтелектуально обдаровані учні, навчання, початкова школа, шкільна адаптація.

Сьогодні в українській системі початкової освіти існує певна проблема адаптації талановитих дітей до умов загальноосвітнього закладу. Перехід із дошкільного дитинства в молодший шкільний вік пов'язаний для дитини з великими труднощами психологічного та фізичного характеру, подолання яких вимагає зусиль у дітей і педагогів. У цьому віці у школярів з'являється готовність до розвитку, інтегрованою частиною якого є адекватна взаємодія дитини з учителями, колективом однолітків. Не можна говорити про успішність навчання обдарованих учнів за наявності їх дезадаптації в умовах школи.

Психолого-педагогічні чинники природи адаптації обдарованих дітей вивчала В. Паненкова. Питанням вікового розвитку особистості присвячені праці Г. Блюма, І. Кулагіної. Проблеми сімейного та шкільного виховання обдарованої дитини висвітлені в роботі О. Савенкова. Вплив освітнього середовища на розвиток здібностей та психічний стан учнів розглядала Н. Макаренко. Значний вклад у вивчення міжособистісного спілкування та адаптації як людини внесли Г. Сельє, Л. Фестінгер та ін. Відомий американський психолог Р. Стернберг дослідив природу адаптації як невід'ємну частину інтелектуальної обдарованості особистості.

Проте проблема адаптації інтелектуально обдарованих учнів початкової школи як інтегрованої частини процесу ефективного навчання науковцями не розглядалась.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі природи шкільної дезадаптації та визначенні шляхів її подолання для поліпшення якості навчання та розвитку інтелектуально обдарованих учнів початкової школи.

Інтелектуально обдаровані учні початкової школи – це певна категорія дітей, які становлять незначну частину і відрізняються від інших, по-перше, за когнітивними і, по-друге, емоційними ознаками. На думку вче-

них, їх можна виявити за спеціальними тестами інтелекту, де коефіцієнт їх розумового розвитку (IQ) становить 160–200 балів.

Відомий американський психолог Р. Стернберг стверджує, що інтелект – це, насамперед, розумова активність, що спрямована на адаптацію до умов оточення. Основними ознаками цього феномену, на думку вченого, є певні зразки поведінки людини, такі як можливість сприймати інших такими, якими вони є, визнавати помилки, проявляти інтерес до світу загалом, приходити на зустріч вчасно і усвідомлювати несправедливість та проблеми суспільства [9, с. 57].

Проте у психолого-педагогічному дискурсі існують різні погляди на природу адаптації. Прибічники соціокультурної концепції вважають, що ступінь соціальної адаптації особистості визначається характером її емоційного самопочуття [6]. Біхевіористи у ролі головного чинника людської поведінки розглядають оточення [1, с. 209]. Представники когнітивного напрямку вважають, що мислення керує емоційними реакціями, мотивами та поведінкою [7].

Але адаптацію варто вважати важливим моментом періоду навчання інтелектуально обдарованої дитини у початковій школі, бо процес адаптації, як визначає дослідниця В. Паненкова, є проявом та розвитком обдарованості, становленням дитячої індивідуальності в освітньому середовищі [5, с. 24]. Крім того, у цьому віці дитина починає відчувати себе як особистість і визначати своє місце у системі суспільних стосунків, висувати вимоги до однолітків, розуміти авторитет учителя, дотримуватися норм поведінки, розвивати пізнавальне ставлення до дійсності, гостроту сприйняття, уяву, працездатність [2, с. 75].

На жаль, незважаючи на те, що інтелектуальна обдарованість, зазвичай зустрічається органічно вписаною в життя школи, у своїй поведінці, навчанні та психологічному стані обдарована дитина наближається до дитини дезадаптованої: у неї частіше, ніж у інших, виникають соціально-психологічні труднощі у пристосуванні до оточення.

Так, згідно з дослідженнями Р. Стернберга, адаптація складається із намагань людини досягти відповідності між собою і своїм оточенням. Однак, якщо ступінь відповідності нижче тієї, котру особистість вважає задовільною для свого життя, то така лінія поведінки оцінюється як дезадаптація [9, с. 46].

Дослідник Б. Яншиша виявляє три форми шкільної дезадаптації [8, с. 353]:

- непристосованість до предметного аспекту навчальної діяльності;
- невміння увійти у темп шкільного життя;
- невміння доволно керувати своєю поведінкою.

Варто підкреслити, що ризик виникнення у обдарованих дітей проблем з ровесниками з'являється у тому випадку, коли реальний рівень здібностей високоінтелектуальних дітей не розуміють оточуючі: різниця у розумовому розвитку між високообдарованими дітьми та їх однолітками, у

яких IQ менш 180 балів, настільки велика, що приводить до соціальної ізоляції обдарованих учнів і розглядається як аномальна непристосованість до життя в суспільстві.

Основна проблема цих дітей міститься в несприйнятті їх не тільки однолітками, а й найчастіше, педагогами. Дослідження підтверджують той факт, що невідповідні фахівці негативно налаштовані щодо високообдарованих дітей, адже ті створюють певну загрозу їх авторитету. Такі вчителі часто використовують тактику кількісного збільшення завдань, а не якісної їх зміни, працюють без задоволення, без творчого підходу, не підвищують свій професійний рівень. Учні не відчувають свободи учіння, бояться проявляти зацікавленість до предметів, виконуючи вказівки педагогів. Зрозуміло, що в такій ситуації не доводиться говорити про творчий підхід до навчання. Насправді проблема в роботі з інтелектуально обдарованими учнями виникає у вчителя, який не володіє відповідними професійними якостями: ідентифікацією форм і методів навчання, розробкою навчальних програм, міцними знаннями з психології відносно обдарованих дітей. У той час, головне завдання вчителя початкової школи – створити умови для прояву і розвитку природних інтелектуальних здібностей учнів, як зазначає академік Н. Маслоу, "... тільки вчитель може системно вчити та виховувати, турбуватися та формувати знання, спостерігати зростання та чекаючи урожаю інтелекту" [3, с. 9].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, дезадаптація обдарованих дітей сприймається педагогами як неуспішність, девіантність, асоціальна агресивна поведінка. Так, при наявності дезадаптації інтелектуально обдаровані діти навіть можуть отримати характеристику порушників дисципліни, неспроможних зосередитися.

Можливо, внаслідок розходжень між домаганнями і реальними можливостями у талановитій особистості виникають емоційні вибухи, підвищена стурбованість, протиставлення себе одноліткам, вчителям, демонстративна зневага до правил шкільного життя, байдуже та пасивне ставлення як до окремих предметів, так і до навчання загалом, або навіть повна відмова відвідувати школу [4, с. 93]. Крім того, дезадаптація дитини проявляється не тільки у поведінці, а й у її внутрішньому стані (вхід у себе, апатичність, незацікавленість у спілкуванні) та в навчанні (низькій навчальній мотивації, демонстративному або тривожному стані, ігноруванні завдань вчителя, відсутності найпростіших знань із певних предметів у поєднанні з успіхами з інших).

Відсутність інтересу до пізнавальної діяльності веде до зниження активності ментальних здібностей людини – пам'яті, уваги, інших функцій інтелекту [5, с. 27].

Таблиця 1

**Зведена таблиця поняття шкільної дезадаптації
інтелектуально обдарованих учнів початкової школи**

Причини	Наслідки	Шляхи подолання
<ul style="list-style-type: none"> - Нерозуміння однолітками; - невиявлення обдарованих учнів вчителями; - навчання не в спеціалізованих окремих групах або школах; - невідповідність фахівців до роботи з високообдарованими учнями; - негативне оцінювання обдарованості з боку педагогів 	<ul style="list-style-type: none"> - Відсутність інтересу до навчання; - відставання у навчанні при високому інтелекті або повна відмова відвідувати школу; - неорганізованість, неухважність, безвідповідальність; - тривожність; - руйнування мотивації під впливом негативних чинників у школі або вдома 	<p>психолого-педагогічний супровід:</p> <ul style="list-style-type: none"> - взаємодія педагогів, психологів із батьками з метою підвищення рівня їх знань щодо виховання інтелектуально обдарованих дітей; - співбесіда з дитиною і батьками, під час якої слід установити причини порушення навчальних навичок і надати рекомендації; - підготовка фахівців та їх постійне професійне зростання, самооаналіз роботи з інтелектуально обдарованими учнями; - застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання; - визначення режиму навантаження учня; - відбір обдарованих учнів та їх навчання в окремих групах або спеціальних освітніх закладах; - розробка нових методів та прийомів викладання, які необхідно ввести у шкільну програму з урахуванням здібностей учнів; - контроль за нервово-фізичним навантаженням школяра; - методична допомога вчителям у підготовці та реалізації індивідуальної програми навчання; - тренінгова робота з дитиною, спрямована на розвиток самосвідомості, глибокого розуміння своїх здібностей та можливостей; - формування в обдарованих учнів ціннісного ставлення до себе; - навчання соціально-психологічним навичкам та умінням встановлювати адекватні відносини з оточуючими, розуміння своїх почуттів у спілкуванні, конструктивне вирішення конфліктів; - застосування ефективних природовідповідних методів та прийомів викладання

Таким чином, соціальні чинники можуть як сприяти, так і гальмувати розвиток обдарованості. Наприклад, одному учневі для успішної діяльності необхідна конкуренція, суперництво, іншому – соціальна кооперація, співробітництво, третьому – соціальна підтримка [5, с. 50]. Справді талановита дитина розуміє більше не власну обдарованість, а свою відмінність від інших, у зв'язку із своїм психічним і особистісним розвитком проявляє прагнення до

більш значущого місця у житті, до виконання нової, важливої не лише для неї, а й для інших діяльності. Реалізуючи це прагнення, вона вступає у суперечність зі стилем свого життя, її перестає задовольняти гра [5, с. 27]. Такі діти мають потребу в друзях не за віком, а за інтелектом. Звідси при навчанні їм недостатньо тільки збагачення, необхідне радикальне прискорення, можливо, у поєднанні з кількома переходами через клас, розподілом у часі, або спеціалізовані школи із спеціальними навчальними програмами.

Отже, сьогодні мета роботи вчителя – організувати процес навчання, що сприяв би активізації інтелектуальних здібностей учнів, зберігав їх гідність при умові безболісної взаємодії з дитиною у процесі формування знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності, що неможливо без адекватної адаптації учнів у шкільному середовищі.

Слід зазначити, що у молодших класах дитина відкрита до зовнішнього впливу. Тому робота вчителя повинна охоплювати такі аспекти, як створення атмосфери взаємодії, надання допомоги в особистісному розвитку, сприяння в прийнятті дитиною самоцінності. Всі ці питання викликають постійне підвищення рівня професійних знань та майстерності вчителя, гнучкість, співпрацю з психологами, іншими вчителями, з батьками.

Отже, для уникнення проблем з дезадаптацією обдарованої особистості у початковій школі та набуття дитиною упевненості у своїх силах та підвищенні її інтересу до навчання, прагненні пізнавати нове, потрібні як ефективні психолого-педагогічні методи, що сприятимуть досягненню дитиною успіху в навчальній та соціальній діяльності, так і здатність вчителя зробити процес освіти не суворо керованим, а природовідповідним та саморозвивальним.

Висновки. Згідно з дослідженням Р. Стернберга, адекватна адаптація є одним із основних показників інтелекту особистості. Таким чином, ми дійшли висновку, що поняття “шкільна дезадаптація” інтелектуально обдарованих учнів в умовах початкової школи зумовлена саме негативним психологічним характером соціального оточення обдарованої дитини, де значне місце посідає такий чинник, як стан емоційної сфери школяра, тривожність якого впливає на успішне оволодіння знаннями та вміннями у процесі навчання.

Отже, робота над прийняттям дорослими обдарованої дитини повинна носити як методичний характер, спрямований на створення комфортного освітнього середовища для дитини, що задовольняє її інтереси та розвиває інтелект, так і консультативний, спрямований на покращення організації соціального життя обдарованої дитини, розширення та поглиблення її знань про світ, який знаходиться за межами власних понять.

Для вирішення питання виникнення певних суперечностей у системі навчання інтелектуально обдарованих учнів початкової школи метою нашого подальшого дослідження є проблема ефективного виявлення таких учнів.

Список використаної літератури

1. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Г. Блюм. – Москва : КСП, 1996. – 247 с.

2. Кулагина И. Ю. Возрастная психология / И. Ю. Кулагина // Развитие ребенка от рождения до 17 лет : учеб. пособ. / И. Ю. Кулагина. – 3-е изд. – Москва : Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
3. Маслова Н. В. Периодическая система законов образования / Н. В. Маслова. – Москва : Институт холодинамики, 2009. – 179 с.
4. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская. – Москва : Педагогика, 1989. – 218 с.
5. Паненкова В. Ю. Психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. Ю. Паненкова. – Острог, 2014. – 241 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва : Прогресс, 1979. – 123 с.
7. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – Санкт-Петербург : Ювента, 1999. – 317 с.
8. Яншина Т. Труднощі діагностики обдарованих дітей / Т. Яншина // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика : зб. наук. праць / І. С. Волощук (гол. ред.) та ін. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2012. – Вип. 8. – С. 351–356.
9. Sternberg R. J. Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence / R. J. Sternberg ; пер. с англ. и науч. ред. проф. А. А. Алексеева. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – XVI. – 411 p.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2015.

Сапрунова Е. Г. Адаптация интеллектуально одаренных учащихся начальной школы как интегрированная часть процесса эффективного обучения

В статье рассмотрены особенности адаптации интеллектуально одаренных учащихся начальной школы как интегрированной части процесса эффективного обучения. Исследуются основные причины развития школьной дезадаптации у младших школьников, раскрываются ее основные характеристики и последствия. Определены принципы адекватного взаимодействия школы с одаренными детьми с целью улучшения качества образования.

Ключевые слова: дезадаптация, интеллектуально одаренные ученики, обучение, начальная школа, школьная адаптация.

Saprunova Y. Adaptation of Intellectually Gifted Primary School Pupils as an Integrative Part of Effective Training

Features of school adaptation of intellectually gifted primary school pupils as an integrative part of effective training are considered in the article. The content of the notion "school adaptation" is analyzed. The main causes of the development of primary school pupils' disadaptation as misunderstanding by classmates, misidentification by teachers, negative teachers' relationship and bad qualification are studying with the aim to design a system of psychologo-pedagogical conditions for forming competence in future primary school teachers about the communication with gifted children: taking into account teachers' level of their professional knowledge in such fields as pedagogy, psychology, physiology about the phenomenon of giftedness as the basis for the effective development of intellectually gifted pupils.

The author presented characteristics and an effect of gifted primary school children's disadaptation: the absence of the interest to learn, failing in school curriculum or giving up going to school, showing pupils' lack of organization, attention, responsibility or feeling anxiety, having a lower level of learning motivation as destructive factors of full personal development.

Analyzing the scientific literature the author defined principles of the adequated communication between school and pupils with the aim to make the quality of education better.

Key words: disadaptation, intellectually gifted pupils, training, primary school, school adaptation.

УДК 37.013.42

А. С. ТКАЧОВ

кандидат педагогічних наук

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З ПОЗИЦІЇ СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

У статті під академічно здібними учнями розуміють школярів з розвиненими індивідуальними особливостями, що дають їм змогу досягати високих результатів у навчальному процесі. З'ясовано, що деякі учні демонструють широкі здібності до здійснення навчальної діяльності загалом, інші проявляють підвищені здібності тільки в одній чи декількох близьких освітніх галузях. Обґрунтовано доцільність використання системно-синергетичного підходу до вивчення різних аспектів проблеми навчання академічно здібних учнів основної школи (сприйняття кожного учня як відкритої системи, що перебуває в стані саморозвитку; організація та зміст навчального процесу як синергетичного феномену; забезпечення ефективного зовнішнього впливу на школярів; взаємодія школи та суспільства як систем синергетичного характеру).

Ключові слова: академічно здібний учень, теоретико-методологічна основа, учень основної школи, підліток, теоретично-методологічна основа.

Проблема навчання академічно здібних учнів набуває сьогодні особливої значущості. Адже саме ці школярі в майбутньому можуть становити інтелектуальну еліту країни та внести вагомий внесок у розвиток науки, економіки, культури та інших сфер життєдіяльності сучасного суспільства. Однак це може відбутися тільки в тому випадку, якщо в школі буде забезпечений ефективний вплив на формування особистості кожного обдарованого учня, створені сприятливі умови для його навчання й виховання.

Важливим питанням у процесі організації процесу навчання талановитих учнів різного віку є надання їм педагогічно грамотної підтримки з боку вчителів. Причому високої значущості така підтримка набуває на етапі основної школи, коли у школярів реалізується один із найскладніших і відповідальних етапів у їхньому розвитку. А тому виникає актуальна необхідність у пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблеми навчання академічно здібних учнів підліткового віку.

Як свідчить аналіз наукової літератури, багато досліджень висвітлюють різні аспекти вищевказаної проблеми, зокрема: розкрито сутність і прояви природи обдарованості особистості (Г. Вебб, Д. Векслер, Л. Виготський, Т. Гассер, В. Дружиніна, Дж. Міллер та ін.), схарактеризовано види обдарованості (Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, Є. Задорін, В. Крутецький, О. Леонт'єв, В. Моляко, В. Панов, С. Сисоева та ін.), визначено шляхи розвитку здібностей особистості в процесі навчання (Н. Анікіна, О. Антонова, Ю. Гільбух, М. Гнатко, С. Максименко та ін.).

Разом з тим результати вивчення наукових праць та реального стану освітнього процесу на етапі основної школи свідчать про те, що проблему

навчання академічно здібних учнів на гідному рівні не розв'язано, що підтверджує доцільність продовження наукового пошуку в окресленому напрямі. У свою чергу, дослідження порушеної проблеми вимагає визначання відповідних наукових підходів як його теоретико-методологічної основи. Одним із них є системно-синергетичний підхід, який дає змогу з принципово нових позицій розглянути вищезазначену проблему.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти застосування системно-синергетичного підходу до вивчення проблеми навчання академічно здібних учнів основної школи.

Як уточнено в попередніх наукових публікаціях автора, під академічно здібними учнями розуміють школярів з розвиненими індивідуальними особливостями, що дають їм змогу досягати високих результатів у навчальному процесі. При цьому встановлено, що деякі з цих учнів демонструють широкі здібності до здійснення навчання загалом, а тому вони, як правило, досягають вагомих успіхів у вивченні всіх шкільних навчальних предметів. Інші представники вказаної категорії школярів проявляють підвищені здібності тільки в одній чи декількох близьких освітніх галузях. Очевидно, що найкращі результати навчальної діяльності вони демонструють саме в цій царині.

На основі опрацювання наукової літератури визначено, що чільне місце в науково-методологічній базі вивчення проблеми навчання академічно здібних учнів основної школи має зайняти системно-синергетичний підхід. Застосування цього підходу насамперед передбачає дослідження об'єкта як системи, тобто як сукупності певних елементів, що знаходяться між собою в певному упорядкованому сполученні та забезпечують у своїй цілісності появу нової якості об'єкта, що є однією з основних ознак системи. Слід також зазначити, що сукупність цих елементів характеризується певними взаємовідносинами й взаємозв'язками, які становлять структуру цієї системи.

Важливо підкреслити, що аналіз проблеми навчання академічно здібних учнів основної школи пов'язаний з вивченням взаємодії систем різного масштабу. Адже кожна система, з одного боку, є елементом більш широкої системи, а з іншого – може бути представлена як сукупність систем меншого порядку, кожна з яких має свої характерні властивості. Так, можна відзначити, що кожний учасник педагогічної взаємодії є живою цілісною системою, яка характеризується своїми сталими особливостями й водночас знаходиться в стані динамічних змін. Освітній процес теж має системний характер, бо тільки в такому випадку він сприятиме успішному досягненню поставлених навчальних і виховних цілей. У свою чергу, школа є складником більш широкої системи – суспільства, зміни в якому суттєво впливають на організацію та зміст шкільної освіти. А тому під час дослідження визначеного педагогічного об'єкта, тобто процесу навчання академічно здібних учнів основної школи, необхідно враховувати вплив на

нього тих систем, з якими він тісно взаємодіє й які значною мірою зумовлюють прояв його характерних параметрів.

Як з'ясовано в процесі проведення наукового пошуку, сучасні науковці вбачають логіко-понятійну й методологічну наступність між дослідженнями на платформі системного підходу й синергетики, яка вивчає основні закони самоорганізації складних систем, їх переходи від стану стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до створення. При цьому необхідність заміни традиційної (раціональної) моделі організації процесу навчання учнів на синергетичну модель учені пояснюють насамперед переорієнтацією шкільної освіти зі знаннєвої на особистісну орієнтовану програму [1; 2; 6].

У світлі цього актуальною потребою сьогодення є дослідження процесу навчання академічно здібних учнів основної школи з позицій синергетики. Як уточнює С. Степаненко, застосування системно-синергетичного підходу насамперед передбачає, що причини розвитку будь-якого об'єкта вбачаються не тільки в зовнішньому впливі на нього, а й у притаманних йому внутрішніх рушійних силах, що забезпечують саморух і саморозвиток цього об'єкта [7, с. 37].

Вищенаведені думки доповнює Л. Даниленко. Зокрема, авторка підкреслює, що особлива цінність синергетичного підходу, котрий логічно доповнює системний підхід і характеризує процеси оновлення, проявляється в умовах порушення рівноваги системи, наявності стохастики, здійснення інновацій і соціальних перетворень. Адже синергетика як методологічна основа глобального, цілісного погляду на світ розкриває важливі методологічні закономірності нового поєднання природничих і гуманітарних дисциплін в освіті, розв'язання гострої суперечності між сциєнтичним та антисциєнтичним (гуманістичним) типами світогляду й освіти [4].

У руслі дослідження в нагоді також стала наведена І. Войновичем і Б. Житником порівняльна характеристика традиційної й синергетичної моделі освіти. Зокрема, серед основних характеристик першої з цих моделей автори визначають такі: уніфікованість, унітарність освітнього процесу; лінійний характер навчання, що не передбачає повторного повернення його учасників до переосмислення визначених на заняттях освітніх проблем на більш високому рівні; спрямованість на досягнення школярами найвищих навчальних досягнень, які в подальшому практично не використовуються для прогнозування подальших результатів навчальної діяльності школярів; сприйняття учнів переважно як об'єктів впливу з боку педагога, а як наслідок – існування такої регламентації освітньої діяльності, яка фактично заперечує можливість відстоювання ними власних думок щодо вирішення тих чи інших навчальних питань; догматизація знань, предметоцентризм, що проявляється в логічному розподілі й послідовності викладання окремих навчальних предметів; існування централізованого контролю над освітніми й часовими ресурсами (наприклад, навчальними планами, тривалістю навчання тощо); домінування насаджених педагогом

авторитарного типу мислення та відносин, а тому нерегламентована пізнавальна активність учасників освітнього процесу сприймається як прояв стихійності й дезорганізованості; переважання в освітньому процесі репродуктивно-відтворювальних форм навчальної діяльності учнів; недооцінювання значення розбудови співробітництва з батьками школярів [1; 5].

У свою чергу, характерними властивостями синергетичної моделі освіти, на думку І. Войновича й Б. Житника, є такі: багатоаспектність і варіативність шкільної освіти; визнання першорядності пізнання, спрямованість суб'єктів навчання на знаходження істини, їх залучення до процесу її пошуку, при цьому особливого значення набуває індивідуальне, суб'єктивне, "авторське" знання; висока цінність співпраці, існування можливостей імпровізації для кожного її учасника, розбудова освітнього процесу на засадах діалогу й полілогу; орієнтація педагогів на освітню діяльність, коли важливими вважаються не тільки її результати, а й сам процес досягнення учнями цих результатів; рівність і довіра до пізнавального потенціалу учасників процесу навчання, віра в їхні освітні та творчі можливості; новий спосіб керування освітнім процесом шляхом надання своєчасної допомоги особам, які навчаються, забезпечення лідерства й передбачливості відчуття ними радості в процесі співпраці й постійного самовдосконалення; навчання не обмежується тільки виконанням вимог навчальних програм, воно спрямовано на формування широкого світогляду кожної особистості, забезпечення глибини її навчальних знань та їх постійного оновлення; усвідомлення школярами, що вони значною мірою є продуктами діяльності, а це спонукає їх до розширення своїх пізнавальних інтересів, розвитку здібностей, формування власного характеру; педагог виступає як менеджер, модератор, а інші учасники освітнього процесу – як активні суб'єкти, які усвідомлено здійснюють процес навчання; передбачення широкого використання в освітньому процесі різних сценарних варіантів занять, забезпечених відповідними джерелами даних; застосування широкого репертуару способів оцінювання учнів та надання їм права самостійного вибору методів і форм для здійснення оцінювальних процедур; домінування в освітньому процесі продуктивно-інтерактивних форм навчальної діяльності учнів; батьки школярів учнів сприймаються як партнери з боку всіх учасників освітнього процесу [1; 5].

Значну цінність у контексті порушеної проблеми дослідження має також порівняльна характеристика вищевказаних моделей освіти, яку наводить у своїй праці З. Філончук. Зокрема, серед основних характеристик традиційної моделі освіти, яку авторка вважає придатною тільки для сталого етапу розвитку суспільства, виділено такі: основними цілями навчання є розширення й поглиблення в учнів засвоєних знань, розвиток у них спеціальних навичок та інтелекту, формування життєвої позиції; розроблений зміст освіти має цілісний і комплексний характер; зміщення акцентів від методів, орієнтованих лише на передачу інформації, до більш широкого впровадження активних методів навчання.

У свою чергу, синергетична модель освіти, за висновками авторки, передбачає наявність у цієї системи таких важливих характеристик: цілями навчання є формування особистості, яка саморозвивається й виявляє готовність до самодетермінації; здійснення інтеграції навчальних дисциплін, зміцнення міждисциплінарних зв'язків; формування у школярів спроможності до мисленнєвого (інтелектуального) синтезу; активізація переходу в освітньому процесі від забезпечення пасивного засвоєння учнями знань до активного їх пошуку [8, с. 53].

Цінні для дослідження ідеї висловлює також В. Гребнева, яка підкреслює, що сучасний навчальний заклад з позиції системно-синергетичного підходу сприймається як “багатовимірний пізнавальний простір, в якому взаємодіючі макросистеми створюють цілісну освітню макросистему”. Якісною одиницею цього простору, на думку авторки, є всі суб'єкти педагогічної взаємодії. Водночас В. Гребнева стверджує, що кожний із них є “специфічною неврівноваженою, нестійкою самоорганізуючою системою”. А в такому випадку управління педагогічною системою зводиться до керування взаємозв'язками суб'єктів освітнього процесу, управління всіма компонентами освіти, навчально-виховною діяльністю, а також передбачає врахування взаємозв'язків навчального закладу й навколишнього середовища, минулого, теперішнього та майбутнього стану цього закладу [3, с. 128].

Висновки. На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що значущість застосування системно-синергетичного підходу до дослідження проблеми навчання академічно здібних учнів основної школи пояснюється багатьма моментами:

1. Зазначене дослідження пов'язане з вивченням стану різних систем синергетичного характеру, які тісно взаємодіють. Так, відкритою системою, що перебуває в стані постійного саморозвитку, є кожний учасник педагогічної взаємодії. Аттракторами його саморозвитку є усвідомлені ним потреби, на основі яких він формує поточні життєві цілі. Причому в процесі отримання освіти учень періодично проходить точки біфуркації, коли здійснений ним вибір значною мірою впливає на його подальше життя.

2. Навчальний процес, що організується на етапі основної школи, теж представляє синергетичну систему. Очевидно, що організація та змістове наповнення цього процесу мають забезпечувати наступність між його попереднім (початкова школа), теперішнім (основна школа) й майбутнім (старша школа) етапами, максимально задовольняти вікові й індивідуальні запити одарованих учнів та створювати оптимальні передумови для навчання, виховання й розвитку кожного з них. Треба також урахувати, що школа тісно взаємодіє з навколишнім середовищем як ще з одним різновидом синергетичної системи. У світлі цього важливо відзначити, що розширення зовнішніх зв'язків і, зокрема, розбудова співробітництва школи з різними організаціями й установами сприяє розкриттю та подальшому фор-

муванню особистісного потенціалу кожного академічно обдарованого підлітка, набуття ним соціально значущого досвіду взаємодії з різними людьми, активізації процесу його особистісної самореалізації.

3. Під час здійснення процесу навчання академічно здібних учнів основної школи вчителі мають значну увагу приділяти розвитку в кожного його суб'єкта рефлексивних здібностей, спонукати школярів до здійснення процесів самовивчення, самоаналізу, а на цій основі – до організації самоосвіти, самовиховання й саморозвитку.

У подальшому планується визначити й теоретично обґрунтувати інші наукові підходи, які мають доповнити науково-методологічну основу дослідження проблеми навчання академічно здібних учнів основної школи.

Список використаної літератури

1. Войнович І. Використання синергетичного підходу у навчанні майбутніх учителів інформатики / І. Войнович // Молодь і ринок. – 2014. – № 11 (18). – С. 11–15.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., доп. й виправл. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Гребнева В. В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании / В. В. Гребнева // Субъект образования как самоорганизующаяся система : сбор. науч. и науч.-прикладных трудов. – Белгород : Политерра, 2005. – С. 122–138.
4. Даниленко Л. Інноваційність в управлінні навчальними закладами. Системний та синергетичний підходи в управлінні / Л. Даниленко // Профтехосвіта. – 2010. – № 3. – С. 4–9.
5. Житник Б. О. Методичний порадник: форми і методи навчання / Б. О. Житник. – Харків : Основа, 2005. – 128 с.
6. Іонова О. М. Системно-синергетичний підхід до аналізу вальдорфської школи / О. М. Іонова // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 429–436.
7. Степаненко С. В. Інституціональний аналіз економічних систем (проблеми методології) : монографія / С. В. Степаненко. – Київ : КНЕУ, 2008. – 312 с.
8. Філончук З. В. Синергетичний підхід у реалізації стратегії освіти для сталого розвитку / З. В. Філончук // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 4 (44). – С. 48–54.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2015.

Ткачев А. С. Исследование проблемы обучения академически способных учащихся основной школы с позиции системного-синергетического подхода

В статье под академически способными учениками имеются в виду школьники с развитыми индивидуальными особенностями, позволяющие им достигать высоких результатов в учебном процессе. Выяснено, что некоторые ученики демонстрируют широкие возможности к осуществлению учебной деятельности в целом, другие проявляют повышенные способности только в одной или нескольких близких образовательных отраслях. Обоснована целесообразность использования системно-синергетического подхода к изучению различных аспектов проблемы обучения академически способных учащихся основной школы (восприятие каждого ученика как открытой системы, находящейся в состоянии саморазвития, организация и содержание учебного процесса как синергетического феномена, обеспечение эффективного внешнего воздействия на школьников; взаимодействие школы и общества как систем синергетического характера).

Ключевые слова: академически способный ученик, теоретико-методологическая основа, ученик основной школы, подросток, теоретико-методологическая основа.

Tkachov A. The Research of the Education's Problem of the Academic Basic School's Gifted Students from the Position of System-Synergetic Approach

In an article under the academic capable pupils is implied the pupils with developed individual features, allowing them to achieve high results in the educational process. It was established that some of these students show wide abilities for the realization of education in general, and that is why they, as a rule, achieve significant success in the study of all school educational subjects. Other representatives of this indicated category of students show the increased abilities just in one or more educational branch. Obviously, the best results of educational activity they show exactly in this area. Address to the system-synergetic approach during the realization of research provides first of all that the causes of the development of any object are seen not only in the external influence on it, but also in the inherent internal driving forces, providing self-development and self-movement of this object. It was determined that the special value of synergetic methodology manifested in the conditions of unbalance of the system, the availability of scholasticism, the realization of innovations and social transformations. In the publication it was also grounded the expediency of using system-synergetic approach to the study of various problem's aspects of education of the academic basic school's gifted students (the perception of each student as an open system in a state of self-development, the organization and the content of the education process as a synergetic phenomenon, the effective ensuring external influence on the students; the interaction of school and society as a system of synergistic nature).

Key words: academic gifted student, theoretical and methodological foundations, primary school student, teenager, theoretical and methodological foundation.

УДК 378.147+373.31:37.018

Л. В. ЧЕМОНИНА

кандидат педагогічних наук

Бердянський державний педагогічний університет

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ УЧНІВ

Статтю присвячено дослідженню проблеми підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти до організації безперервної освіти учнів 1–4 класів. На основі результатів наукових досліджень провідних учених визначено, що готовність майбутнього вчителя до забезпечення безперервної освіти є інтегральним особистісним утворенням і включає оптимальну суму знань, необхідну систему вмінь, психологічну установку на досягнення поставленої мети, мотиви, задатки, особистісні якості, що відповідають вимогам до подібної діяльності.

У статті вказано, що одним із способів реалізації процесу підготовки студентів до організації безперервної освіти учнів може стати спеціальна технологія, що передбачає ознайомлення майбутніх педагогів з особливостями початкової освіти, її роллю в забезпеченні безперервного навчання особистості.

Ключові слова: *безперервна освіта, загальнодидактичні принципи, наступність, перспективність, готовність майбутніх педагогів.*

Соціально-економічні зміни, що в останні кілька років є характерними для нашої держави, і нормативна база освітньої галузі України сприяли оновленню системи підготовки педагогів у сфері початкової освіти. Так, згідно зі стандартом вищої педагогічної освіти до фахівця, який має кваліфікацію “учитель початкової школи, організатор початкового навчання” висунуто ряд вимог як щодо наявності науково-теоретичних знань, так і сформованості професійних умінь, серед яких, на нашу думку, чільне місце посідає вміння забезпечувати безперервне навчання учнів.

Проблемі безперервності у шкільному навчанні надавали важливого значення такі відомі діячі-просвітителі, як Я. Коменський, Ф. Дистервег, І. Песталоцці, К. Ушинський, М. Корф та ін. І сьогодні вона є предметом досліджень психологів (Б. Ананьєв, П. Гальперін, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Н. Тализіна та ін.), педагогів (М. Данилов, Б. Єсіпов, А. Кухта, А. Мороз, В. Онищук, О. Савченко та ін.) і методистів (М. Вашуленко, М. Львов, М. Пентилюк, Л. Федоренко, Т. Чижова та ін.). Нам імпонує думка О. Савченко, яка зазначає, що безперервна освіта – це різні ступені й форми здобуття й удосконалення загальноосвітньої та професійної підготовки, до якої входять підсистеми дошкільних установ, навчально-виховних закладів неповної і повної середньої освіти, технічні училища, вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації, різні форми підвищення освіти дорослих [8, с. 349]. Отже, не можна не погодитись із ученим, що основною умовою реалізації єдиної системи навчання, яка забезпечує поступовий розвиток особистості, є наступність і перспективність.

Мета статті – окреслити шляхи підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної освіти учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що наступність і перспективність – змістовий двосторонній зв'язок, який передбачає, з одного боку, урахування в навчально-виховному процесі початкової школи тих вимог, що ставитимуться до учнів на наступному щаблі навчання з метою досягнення ними необхідного рівня розвитку, а з іншого – опору педагога на досягнутий школярами рівень розвитку. Реалізація цих принципів відіграє важливу роль у забезпеченні розвивальної спрямованості навчання, оскільки наступність створює умови для здійснення єдиної динамічної, перспективної системи навчання і виховання, що сприяє послідовності й систематичності в розподілі та вивченні програмового матеріалу, а отже, – постійному поступово-висхідному розвитку особистості.

Дидактами, методистами і психологами [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9] визначено шляхи розв'язання проблеми наступності й перспективності, а саме: знання вчителями початкової школи програмових вимог і методів роботи в основній ланці ЗНЗ, а вчителями-предметниками – програм і методів роботи початкової школи; удосконалення навчальних планів, програм і підручників, зокрема щодо забезпечення поступового зростання навантаження учнів і ускладнення їхньої роботи; викладання навчального матеріалу з урахуванням наступності та вікових особливостей учнів.

Проте аналіз результатів спеціально проведеного анкетування педагогів дав змогу констатувати, що: значний відсоток учителів початкової школи не розуміють суті поняття *безперервна освіта*, а отже, не знають ролі принципів наступності й перспективності у формуванні умінь і навичок учнів 1–4 класів; педагоги не готові навчати учнів початкової школи на основі принципів наступності й перспективності, тобто створювати підґрунтя для безперервної освіти підростаючого покоління.

Вивченню питання готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності присвячено значну кількість наукових праць (В. Бондар, А. Капська, І. Пастир, О. Ярошенко тощо). Так, проблему психологічної готовності досліджують В. Дорохін, С. Равіков, В. Моляко, А. Проскура; мотиваційну – Е. Томас; морально-психологічну – Л. Кондрашова, С. Ніколенко, Г. Штельмах; професійну – Д. Мазоха; моральну – Є. Шевчук; професійно-педагогічну – С. Корищенко та ін. Готовність як цілісне утворення розглянуто в працях П. Атутова, А. Вайсбурга, Ю. Васильєва тощо; як установка – у дослідженнях Д. Узнадзе, Ш. Надірашвілі, А. Прангішвілі та ін.

Узагальнюючи судження названих учених, ми дійшли висновку: готовність майбутнього вчителя до здійснення безперервної освіти є інтегральним особистісним утворенням, що вміщує в собі оптимальну суму знань, необхідну систему вмінь, психологічну установку на досягнення поставле-

ної мети, мотиви, потреби, здібності, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності.

Засобом реалізації процесу підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи – до здійснення безперервної освіти учнів 1–4 класів може стати спеціальна технологія [3], яка, на нашу думку, має передбачати ознайомлення майбутніх фахівців із особливостями початкової освіти на сучасному етапі розбудови нашої країни, її роллю у забезпеченні безперервної освіти особистості. Ми вважаємо, що значна увага має приділятися питанням щодо модернізації системи загальної шкільної освіти; безперервності освіти; значення єдності принципів, методів і форм навчання в руслі забезпечення наступності і перспективності в роботі сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Одним із способів керування пізнавальною діяльністю майбутніх учителів під час вивчення пропонованого курсу має бути проблемний виклад навчального матеріалу, який полягає у створенні і розв'язанні проблемних ситуацій на різних етапах опрацювання педагогічних фактів і явищ. Головним компонентом такого навчання виступає актуалізація раніше засвоєного, що, на нашу думку, мало служити основою для ідентифікації поняття й усвідомлення студентами нового матеріалу. Ми припускаємо, що суперечність між наявними знаннями майбутніх педагогів і тим, що вони мають знати, стимулюватиме їхнє мислення, сприятиме розвитку в них аналітико-синтетичних умінь, навичок самостійної роботи пошукового характеру.

На нашу думку, навчання майбутніх педагогів доцільно проводити на основі диференціації завдань, що передбачає поділ студентів на групи залежно від рівня їхніх можливостей. Групова робота компенсуватиме недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності та сприятиме безпосередній взаємодії між її представниками, активізуватиме їх навчання, створюватиме широку наочно-чуттєву базу для теоретичних узагальнень. Ми припускаємо, що такий вид роботи, під час якого юнак або дівчина стає часткою групи співпрацюючих студентів, матиме значний розвивальний потенціал. У результаті молоде покоління вчителів ефективно оволодіватиме навчальною діяльністю та накопичуватиме передумови для переходу на наступний щабель у своєму розвитку.

Ми вважаємо, що використання вищеназваних педагогічних підходів забезпечить реалізацію наступності і перспективності як у змісті матеріалу, так і відборі способів діяльності студентів, що сприятиме їхній підготовці до здійснення безперервної освіти.

У пропонованій технології знайшли відбиток загальнодидактичні принципи (наступність, перспективність, науковість, доступність, активність, наочність). Так, перспективність полягає в підготовці бакалаврів до засвоєння систематичного курсу технологій викладання рідної мови, математики, “Я і Україна” тощо під час навчання на 5 курсі та готує майбутніх учителів до оволодіння навичками здійснення безперервної освіти. Прак-

тичні спостереження студентів над способами забезпечення безперервності в освіті сприятимуть розумінню ними зв'язку між усіма освітніми концен-трами, а також оволодінню навичками здійснювати перспективне вивчення навчального матеріалу з різних дисциплін курсу початкової школи.

Наступність полягає в розширенні і поглибленні знань студентів, набутих на попередньому етапі навчання. Так, майбутні вчителі початкової школи, конкретизуватимуть знання про принципи, методи і форми організації навчання на уроках рідної мови, читання, математики тощо в 1–4 класах. На нашу думку, підготовка студентів до професійної діяльності на основі виявлення взаємозв'язку старих і нових знань дасть можливість підняти бакалаврів на новий рівень щодо засвоєння матеріалу, активізувати їхню пізнавальну діяльність та інтелектуальний розвиток.

Оскільки зміст освіти має відповідати рівню сучасної педагогічної науки, пропоновану технологію розроблено з урахуванням принципу науковості. Його реалізація передбачає ознайомлення студентів з об'єктивними науковими фактами та науковою термінологією, систематизацію знань майбутніх педагогів про дидактичні явища. Ми вважали, що вивчення теоретичного матеріалу на основі вищезазначеного принципу сприятиме уточненню, поглибленню понять, що забезпечить ефективність пропонованої технології.

Опрацювання навчального матеріалу не можливо уявити без використання наочності. Вона допомагає чітко визначити найголовніші властивості таких загальнодидактичних і специфічно методичних категорій, як принципи, методи і форми навчання, дозволяє студентам установити зв'язки між ними, забезпечує доступність у навчанні. Отже, на нашу думку, успішне оволодіння бакалаврами професійними знаннями, вміннями й навичками значною мірою залежить від продуманого використання наочності.

У ролі засобів наочності під час експериментального вивчення спецкурсу “Дидактичні засоби здійснення безперервної шкільної освіти”, на нашу думку, доцільно використати різноманітні схеми (загальнодидактичні принципи, специфічно методичні принципи, дидактичні методи, форми навчання учнів початкової школи), таблиці тощо.

Реалізація експериментальної програми на основі вищезгаданих принципів досягається шляхом:

- розуміння студентами суті дидактичних категорій;
- засвоєння майбутніми вчителями початкової школи способів здійснення безперервної освіти;
- усвідомлення студентами психолого-педагогічних особливостей навчання школярів на основі наступності і перспективності.

Опрацювання курсу “Дидактичні засоби здійснення безперервної шкільної освіти” передбачає аудиторну (лекції, практичні заняття), самостійну та індивідуальну роботу студентів, виконання завдання із самоперевірки, модульний контроль.

Лекції, пропоновані студентам, присвячені окремим темам курсу. За способом викладання цей вид навчальних занять був інформаційним, тобто передбачав передавання інформації шляхом послідовного розкриття наукових фактів, явищ, процесів. Обов'язковим елементом лекцій було подання теоретичного матеріалу у формі проблемного завдання, в умовах якого окреслювалися певні суперечності, які потребують вирішення. Науковий і фактичний матеріал лекцій відображав ключові питання навчальної дисципліни.

Такий підхід, на нашу думку, дозволяє розкрити майбутнім фахівцям суть поняття “безперервна освіта”; виділити її основні складові, серед яких чільне місце належить принципам наступності і перспективності. Оскільки психологія і педагогіка є основним підґрунтям часткових методик викладання предметів шкільного курсу, необхідно висвітлити історію розвитку проблеми наступності і перспективності в дослідженнях учених і науковців різних періодів становлення людської цивілізації. Усе викладене вище дасть можливість з'ясувати, як названі вище принципи реалізуються у процесі викладання предметів шкільного курсу в початковій школі.

Практичні заняття є невід'ємною складовою у підготовці майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної освіти. Ця форма організації навчального процесу передбачає опрацювання студентами теоретичних положень, засвоєних на лекціях й у процесі самостійної роботи, обговорення реферативних повідомлень, відіграє важливу роль у виробленні в бакалаврів навичок застосування здобутих знань для вирішення практичних завдань.

Самостійна робота виступає основним засобом засвоєння студентами засвоєння матеріалу у вільний від аудиторних занять час. Такий вид роботи передбачає вивчення студентами окремих питань курсу. Засвоєний у процесі самостійної роботи навчальний матеріал виноситься на поточний контроль.

Індивідуальна робота проводиться з окремими студентами з метою підвищення рівня їхньої підготовки та розвитку творчих здібностей.

Ефективність пропонованої технології визначається сформованістю в майбутніх учителів початкової школи таких компетенцій, а саме: самостійно здійснювати процес навчання учнів початкової школи на загальнодидактичних і специфічно методичних принципах; володіти практичними вміннями організувати вивчення дисциплін шкільного курсу на основі наступності і перспективності; уміти практично реалізувати пріоритети і принципи освіти; володіти на належному рівні важливими професійними вміннями (гностичними, проектувальними, конструктивними, організаційними, комунікативними), а також сучасним інструментарієм, ефективними когнітивними, проблемними, креативними методами навчання, специфічними прийомами, сучасними засобами навчання, які сприяють здійсненню безперервної шкільної освіти.

Висновки. Отже, серед основних шляхів підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної освіти учнів можна визначити такі: знання студентами змісту освіти як початкової, так і основної школи; ознайомлення майбутніх фахівців зі спеціальності “Початкова освіта” з методиками викладання предметів шкільного курсу (математики, рідної мови тощо) у 5–11 класах; запровадження у навчальний процес ВНЗ спеціальної технології, метою якої є ознайомлення майбутніх педагогів із особливостями початкової освіти на сучасному етапі розбудови нашої країни, її роллю у забезпеченні безперервної освіти школярів.

У подальшому планується дослідити психолого-педагогічний аспект забезпечення безперервної освіти учнів основної школи.

Список використаної літератури

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Бондар В. Ф. Дидактика / В. Ф. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / Алла Йосипівна Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми. – Київ : ІЗМН, 1998. – С. 5–12.
4. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посібник для студентів вищих закладів освіти / С. О. Караман. – Київ : Ленвіт, 2000. – 272 с.
5. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2004. – 400 с.
7. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – Москва : Педагогика, 1987. – 413 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.
9. Чемоніна Л. Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початковій і основній школі : монографія / Лада Чемоніна. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – 167 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2015.

Чемонина Л. В. Дидактические основы подготовки будущих учителей начальной школы к обеспечению непрерывного образования учащихся

Предлагаемая статья посвящена исследованию проблемы подготовки будущих специалистов в области начального образования к организации непрерывного обучения учащихся 1–4 классов. На основе результатов научных исследований ведущих учёных определено, что готовность будущего учителя к обеспечению непрерывного обучения является интегральным личностным образованием и включает оптимальную сумму знаний, необходимую систему умений, психологическую установку на достижение поставленной цели, мотивы, задатки, личностные качества, соответствующие требованиям к подобного рода деятельности.

В статье указано, что одним из способов реализации процесса подготовки студентов к организации непрерывного обучения учащихся может стать специальная технология, предусматривающая ознакомление будущих педагогов с особенностями начального обучения, его ролью в обеспечении непрерывного образования личности.

Ключевые слова: непрерывное образование, преемственность, перспективность, готовность будущих педагогов.

Chemonina L. Didactic bases of Future Elementary School Teachers' Training for Ensuring of Schoolchildren's Continuous Education

This article deals with the problem of preparation of future specialist in the field of primary education to the organization of continuous training of the first – forth forms students. Based on the research findings of leading psychologists, teachers and trainers, the author concluded that the readiness of the future teachers to ensure continuous learning is an integral personal formation and it includes the optimal amount of knowledge, a necessary system of skills, attitudes to achieve this goal, motives, inclinations, personal qualities that meet the requirements for this kind of activity.

The analysis of theoretical sources allowed us to determine the main ways of training primary schools future teachers to teach children the principles of continuity and prospects.

The article stated that more attention should be paid to issues related to the modernization of school education; continuity of education, the values of unity of principles, methods and forms of training in line to ensure continuity and availability of the modern educational institution.

According to the author, a special technology, which provides, the future experts acquainted with the peculiarities of elementary education at the present stage of development of our country and its role in providing continuous education of the person can become one of the ways to implement the process of preparation of students (primary school future teachers) to the organization of continuous training of primary students.

The proposed technology reflected the general didactic principles (continuity, prospects, scientific nature, accessibility, activity, visibility).

Implementation of the pilot program on the basis of the above principles is achieved in the following way:

- students' understanding of the essence of teaching categories;*
- future primary school teachers' absorption of ways of organizing continuous training;*
- students' awareness of psychological and pedagogical features of teaching on the basis of continuity and perspective.*

The effectiveness of the proposed technology is determined by the formation of the primary school future teachers' professional competence.

Key words: continuity, prospects, activity, visibility.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.147(477)

В. О. ВОРОНА

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із маркетингу, питання їхнього самовдосконалення, що вимагає створення відповідних педагогічних умов й адекватної, своєчасної реакції вищого навчального закладу в освітньому процесі.

Ключові слова: професійна компетентність майбутнього маркетолога, структура професійної компетентності, критерії, показники, рівні, педагогічні умови.

Актуальність означеного питання зумовлена наявними суперечностями між професійними вимогами до особистості фахівця і рівнем усвідомлення цих вимог студентами вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ), об'єктивною необхідністю у професійній компетентності та самовдосконаленні студентської молоді в умовах освітнього середовища ВНЗ, яке дозволить викладацькому складу на різних рівнях активізувати цей процес. Це, у свою чергу, має підвищити ефективність освітнього процесу і якість фахової підготовки майбутніх маркетологів.

Зазначимо, що проблему компетентності та самовдосконалення особистості розкриває гуманітарна лінія психології й педагогіки, яка розширює можливості свідомості, вивільняє місце для духовного зростання, розкриття людиною своєї суті, самоактуалізації. Зокрема таке знаходимо в наукових дослідженнях М. Боуена, І. С. Кона, Г. Костюка, А. Маслоу, К. Роджерса та ін.

Питання теорії і практики реалізації компетентнісного підходу, сутність понять “компетентність”, “компетенція”, “професійна компетентність” висвітлені в працях В. Андрущенко, В. Баранівського, І. Бега, О. Варецької, І. Зимньої, В. Лугового, В. Майбороди, О. Овчарук, Л. Сисоєвої, В. Хатмечера, Н. Хомського, Е. Шорта та ін.

Різні аспекти проблеми досліджено в роботах науковців Є. Бенькович, К. Беркити, Г. Копил та ін., у тому числі щодо маркетологів – у М. Акічевої, М. Вачевського, Т. Григорчука, В. Майковської, Н. Чухрай та ін.

Мета статті полягає у розробленні критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього маркетолога у ВНЗ.

Для досягнення поставленої мети уточнимо змістове наповнення поняття “професійна компетентність майбутнього маркетолога”. Ми, вихо-

димо з того, що вона є сукупністю компетентностей, які можуть бути представлені як професійні і ключові. У свою чергу, професійна компетентність маркетолога є здатністю особи ефективно розв'язувати певні професійні задачі (проектувальні, аналітичні, управлінські), а ключові компетентності – інваріантними стосовно виду професійної діяльності маркетолога (аналітичної, організаційно-управлінської, економіко-правової, педагогічної, науково-дослідницької). Перші можуть бути сформовані й оцінені в межах загальнопрофесійних та професійно-орієнтованих дисциплін, а інші – є надпредметними. Розвиток цих компетентностей пов'язаний з процесом інкорпорування майбутнього фахівця в способи діяльності (розвиток здібностей) у процесі освоєння ним різних виробничо-культурних практик (видів і типів діяльності). Основними сферами діяльності майбутнього маркетолога загально визнано аналітичну, організаційно-управлінську, економіко-правову, підприємницьку, педагогічну, науково-дослідницьку.

Як нами було встановлено раніше, професійна компетентність майбутнього маркетолога за своєю сутністю є системою, що має своє призначення у забезпеченні успішності виробничих, економічних, ринкових процесів у певній сфері за рахунок відповідних людських ресурсів – знань, умінь, досвіду, якостей особистості у поєднанні зі здатностями оперативно й доцільно розподіляти ці ресурси, а також постійно їх оновлювати й накопичувати. За результатами аналізу сутності професійної компетентності маркетолога виділяємо в її структурі принципи, на наш погляд, позиції. Це: фундаментальні сутності і сутності, в основі яких лежать здібності і задатки особистості. Для розвитку цих здібностей і задатків майбутній маркетолог має самовдосконалюватись як професіонал. Зазначимо, що поняття “самовдосконалення” вживається дуже широко і носить багатоаспектний характер. Воно, на думку В. Лугового, є творчим ставленням індивіда до самого себе, створенням ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення [4]. Самовдосконалення та формування професійної компетентності маркетолога є складними процесами, у яких свідома діяльність студента ВНЗ спрямована на реалізацію себе як особистості в обраній професійній діяльності. Загалом, можна сказати, що робота майбутнього маркетолога – це аналіз, планування, реалізація і контроль виконання програм, спрямованих на створення, підтримку і розширення вигідних відносин з цільовим покупцем. Маркетингова служба сьогодні є майже в кожній фірмі, що орієнтується на ринок, а в структурі великих (національних, глобальних) компаній існують цілі департаменти з безліччю різних маркетингових посад. Відділи маркетингу є в банках, промислових холдингах, торгових фірмах. Зростання конкуренції та прагнення компаній вписати бренди в історію соціуму гарантують попит на маркетологів, особливо з нестандартним мисленням. Маркетологи сьогодні необхідні спеціалізованим консалтинговим компаніям, що надають послуги з проведення маркетингових досліджень будь-яким фірмам, що зацікавлені в просуванні та збуті своєї продукції.

Для успішної кар'єри фахівцям потрібні такі особистісні якості як уважність, аналітичне й творче мислення, любов до роботи з цифрами, комунікабельність, стійкість до стресів. Через те, що маркетингова діяльність досить різнопланова, ми виходили із необхідності навчити студентів:

- знаходити ідеали, до яких треба піднятися в особистісному інтелектуально-духовному розвитку;
- працювати усвідомлено, цілеспрямовано, систематично над рівнем власної професійної компетентності та професійним самовдосконаленням;
- визначати рівень власної професійної компетентності та свого професійного самовдосконалення в умовах освітнього середовища.

Для цього студент має володіти критеріально-рівневим інструментарієм. Саме тому, для визначення рівнів професійної компетентності майбутнього маркетолога та його самовдосконалення вважаємо за необхідне допомогти студентові з'ясувати відповідні критерії та показники.

Під критерієм розуміємо ознаку, на підставі якої виробляється оцінка, дається визначення або класифікація чого-небудь.

Розробляючи критерії професійної компетентності маркетолога в освітньому процесі, ми виходили із вимог, яким вони повинні відповідати. На наш погляд, вони мають:

- відображати найбільш суттєві, стійкі показники сформованості якостей особистості студента;
- відбивати ознаки, властиві предмету, що вивчається, незалежно від волі і свідомості педагога, тобто бути об'єктивними;
- об'єктивно оцінювати результат педагогічного впливу на особистість студента;
- охоплювати всі основні види життєдіяльності ВНЗ (навчальну, науково-дослідну, освітню, громадську тощо);
- бути простими, зручними в роботі.

Компонентні складові, професійні вміння згруповано в сім груп і представлено в таблиці 1.

Оскільки ВНЗ є продуцентом освітніх послуг і розглядається нині як суб'єкт ринку знань, наш пошук у процесі апробації критеріально-рівневого інструментарію спрямовано на створення таких педагогічних умов, які культивують кращі шляхи викладання навчальних дисциплін на основі інструктивного методу, й забезпечують моделювання реальної професійної діяльності майбутніх маркетологів на основі конструктивного методу професійного навчання, частково перекладаючи відповідальність за його результат на майбутнього маркетолога. У цьому контексті доречним буде моделювання професійної компетентності майбутнього маркетолога, яке розглядається нами, як цільова функція напряму підготовки студентів конкретної спеціальності, головною метою якої є формування і розвиток системи компетентностей – спеціальної, соціальної, особистісної, як основи професійної компетентності.

Таблиця 1

Система компетентностей маркетолога

<i>Групи професійних умінь</i>	<i>Зміст професійних умінь</i>	<i>Різновид компетентностей маркетолога</i>
Конструктивні	1) уміння планувати власну діяльність та діяльність підприємства; 2) уміння вибирати доцільні форми і види діяльності; 3) уміння вибирати дійові методи для досягнення поставлених завдань; 4) уміння планувати розвиток підприємства в перспективі	Загальнопрофесійні Спеціальні Спеціальні Загальнопрофесійні
Комунікативні	1) уміння встановлювати професійно вмотивовані контакти; 2) уміння регулювати міжособистісні стосунки	Соціальні
Організаторські	1) уміння організовувати різні колективи, керувати ними та забезпечувати їх стабільність і розвиток; 2) уміння налагоджувати зв'язки підприємства із громадськістю та підтримувати їх	Загальнопрофесійні Ключові (соціально-трудова)
Пізнавальні	1) прагнення до вивчення нової спеціальної літератури і періодики, що стосується професійної діяльності; 2) уміння аналізувати досвід роботи інших підприємств та творчо його застосовувати у практиці роботи свого підприємства; 3) прагнення до вивчення інноваційних технологій та виявлення можливостей їх використання в конкретних виробничих умовах	Особистісні Загальнонаукові Когнітивні
Прикладні	1) володіння іноземними мовами; 2) володіння персональним комп'ютером; 3) володіння офісною технікою	Загальнокультурні
Сугестивні	уміння безпосереднього емоційно-вольового впливу на колег, клієнтів, адміністрацію з метою створення у них певного стану, спонукання до конкретної дії	Базові (методичні)
Спеціальні	уміння безпосереднього здійснення маркетингової діяльності	Профільно-професійні

Дослідження в галузі оцінки ефективності педагогічного процесу дозволили виділити низку критеріїв, які застосовують незалежно від новизни чи традиційності методів, засобів або форм навчання. При цьому під ефективністю розуміють сукупність різних позитивних якостей освітньої діяльності – таких, як накопичення знань, їх міцність, глибина й оперативність у змінюваних умовах, успішність, продуктивність та економічність [2; 3; 4]. Використовуються як якісні, так і кількісні оцінки. До якісних показників відносимо набуття навичок самостійної і творчої праці, прагнення студен-

тів ВНЗ до безупинного вдосконалення та розширення знань, високий культурний рівень тощо. До кількісних показників, що мають об'єктивний характер, належить продуктивність навчальної діяльності.

Результати аналізу різних підходів до цієї проблеми, уточнення сутності професійної компетентності маркетолога дозволили виділити її критерії: змістовно-мотиваційний, організаційно-діяльнісний, психотехнічний.

Змістовно-мотиваційний критерій відображає мету і зміст професійної компетентності майбутнього маркетолога, його самовдосконалення і ступінь відповідності вимогам професійної діяльності. Основними показниками професійної компетентності відповідно до цього критерію є наявність знань про сутність і особливості професійного самовдосконалення; прояв потреби у виробленні у себе позитивних та усуненні негативних властивостей, важливих для майбутньої професії.

Організаційно-діяльнісний критерій містить організацію самовиховання, його планування, цілеспрямованість, емоційно-вольову насиченість. Його основними показниками є вміння організовувати професійне самовиховання та самоосвіту; наявність самокритичності в оцінці своєї поведінки, вчинків та результатів освітньої діяльності; активна, планомірна робота над собою згідно мети формування професійної компетентності майбутніх маркетологів у ВНЗ.

Психотехнічний критерій відбиває рівень володіння прийомами і методами самовиховання і формування професійної компетентності маркетологів. Основними показниками є самостійність вибору засобів, прийомів та основних напрямів формування професійної компетентності; прояв активності у пошуку нових способів вирішення завдань професійного самовдосконалення; корегування роботи над собою.

Міра виявлення критерію виражається в конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом є більш широким поняттям, ніж показник, а останній характеризується низкою ознак. Показник, будучи компонентом критерію, є типовим і конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Разом із тим, як зазначає І. Каленюк [3], пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якостей насамперед у діяльності, поведінці, вчинках.

На основі вищезначених критеріїв і показників професійної компетентності маркетолога з'ясовуємо їх рівні. Для цього використовуємо комплекс методів педагогічної діагностики. Увагу приділено визначенню мети оцінювання, порядку проведення обрахунку і обробці отриманих результатів, приведення їх до єдиної схеми вимірювання, що унаочнено в таблиці 2.

Зазначені вище рівні відповідають певним вимогам роботодавців стосовно очікуваних ними знань, умінь і навичок у фаховій галузі потенційних претендентів на наявні вакантні посади на підприємствах, в установах та організаціях різних форм власності. Реальні показники професійної компетентності майбутніх маркетологів можуть бути оцінені за результа-

тами анкетування або опитування та виражені в балах (наприклад, за сто-бальною шкалою) або у відносних одиницях.

Таблиця 2

Шкала сформованості професійної компетентності маркетолога

Рівні	Критерії
<i>Високий</i>	Осмислення професійної діяльності як засобу реалізації власного особистісного та професійного потенціалу. Усвідомлення суспільної значущості обраної професії; вияв позитивного ціннісного ставлення до професії маркетолога; прагнення оволодіти повними, дієвими знаннями про ринок та інструменти діяльності на ньому; наявність сформованих інтелектуальних, комунікативних, лідерських задатків та прагнення їх застосувати в різних видах професійної діяльності; схильність до постійного професійного самовдосконалення та саморозвитку; демонстрація під час різних професійних дій значущих для маркетолога особистісних якостей; постійне прагнення до рефлексії своєї діяльності; наявність адекватної самооцінки
<i>Середній (достатній)</i>	Недостатнє осмислення професійної діяльності як засобу реалізації власного особистісного та професійного потенціалу. Прояви ситуативного професійного інтересу; недостатньо чітке усвідомлення значущості спрямованості на успішну професійну діяльність для якісної професійної підготовки; вияв індивідуального ставлення до майбутньої професії; демонстрація бажання досягти успіху в засвоєнні професійних знань і вмінь, що характеризують професійну компетентність майбутнього маркетолога; прояв бажання займатися професійним самовихованням, проте не завжди з власної ініціативи; ситуативний вияв професійно значущих для маркетолога особистісних якостей; володіння рефлексивними вміннями, але недостатнє усвідомлення їх важливості; нестабільність самооцінки
<i>Низький</i>	Відсутність свідомого ставлення до формування цілей професійної діяльності як засобу реалізації власного особистісного та професійного потенціалу. Практично цілковита відсутність професійного інтересу та прагнення бути кваліфікованим, конкурентоспроможним маркетологом; вияв негативного ціннісного ставлення до маркетингової діяльності; нестача знань, що характеризують професійну успішність майбутнього маркетолога або наявність безсистемного характеру цих знань; несформованість професійних вмінь та професійно значущих для маркетолога особистісних якостей; демонстрація неадекватної самооцінки

Суттєвим є те, що під час розгляду критеріїв і показників професійної компетентності майбутніх маркетологів необхідно враховувати їх взаємозалежність.

З огляду на вищезначене, уточнимо, що професійна компетентність майбутнього маркетолога – це структура, в якій інтегрується досвід, теоретичні знання, практичні вміння і значущі для молодого фахівця особистісні якості, що характеризуються як складна багаторівнева стійка структура психічних рис особистості, до суттєвих ознак якої належать мобільність,

гнучкість, критичність мислення тощо. Формування професійної компетентності та самовдосконалення майбутніх фахівців із маркетингу проявляється на різних рівнях: високому, середньому та низькому. Систематичне визначення рівня професійної компетентності у студентів (на початку – у взаємодії із викладачем, а у подальшому – самостійно) сприятиме активізації їхнього професійного самовдосконалення, а також допоможе упорядкувати педагогічне керівництво освітнім процесом.

Для ефективного формування професійної компетентності й самовдосконалення студентів-маркетологів, необхідним є створення педагогічних умов. Такими вважаємо: комфортне освітнє середовище; розвиток мотивації щодо формування професійної компетентності фахівця із маркетингу й процесу самовдосконалення та її відповідність реальним вимогам майбутньої професійної діяльності фахівця; педагогічне керівництво цим процесом із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей; застосування моделювання змісту навчального матеріалу, що розвиває образність мислення, творчі задатки, сприяє особистісному усвідомленню.

Висновки. На основі вище викладеного можна констатувати, що професійна компетентність майбутнього маркетолога визначає його соціальну значущість як фахівця й особистості, затребуваність ринком праці, мобільність і стійкість до змін соціально-економічних умов, готовність до інноваційної професійної діяльності. Саме тому, майбутній маркетолог має постійно відстежувати рівень власної професійної компетентності відповідно до критеріїв і показників, які не є застиглою формою, а будуть змінюватись відповідно до перемін у соціокультурному середовищі. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів питання вимірювання рівня професійної компетентності фахівців із маркетингу. Перспективним напрямом є характеристика та створення відповідних педагогічних умов цього процесу.

Список використаної літератури

1. Бюргерс У. Откровения маркетинга / У. Бюргес.– Киев : Companion Group, 2009. – 256 с.
2. Вачевський М. В. Маркетинг формування професійної компетенції : підручник / М. В. Вачевський. – Професіонал, 2005. – 512 с.
3. Каленюк І. С. Розвиток вищої освіти та економіка знань : монографія / І. С. Каленюк, О. В. Куклін. – Київ : Знання, 2012. – 343 с. – (Сучасна наука).
4. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – Київ : Генезис, 2009. – № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – С. 8–14.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2015.

Ворона В. А. Критерии и уровни формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по маркетингу в вузе

В статье рассмотрены критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов по маркетингу, вопрос их самосовершенствования требующий создания соответствующих педагогических условий и адекватной своевременной реакции вуза в образовательном процессе

Ключевые слова: профессиональная компетентность будущего маркетолога, структура профессиональной компетентности, критерии, показатели, уровни, педагогические условия.

Vorona V. Levels of the Professional Competence of Future Marketing Specialist in the Higher Educational Establishment

The criteria, figures and levels of professional competence of future marketing specialist, the question of their self-improvement that requires the creation of corresponding pedagogical facilities and relevant, timely response in the educational process are considered in the article.

A professional competence of future marketing specialist is the system, that has the purpose in providing of success of productive, economic, market processes in the particular sphere based on the corresponding human resources – knowledge, abilities, experience, personal qualities in combination with the capabilities to distribute these resources, and also to renovate them. In this regard a student has to master a criterion-level tool. The step of criterion appearance is expressed in the concrete factors.

The results of analysis of professional competence of marketing specialist allowed to distinguish the criteria: informative-motivational, organisational-active, psychotechnical; levels: high, middle, low and create the educational facilities.

Thus, a professional competence of future marketing specialist is a structure, where the experience, theoretical knowledge, practical skills and important personal qualities for a young specialist are connected, that are characterized as the difficult psychology, to the significant features, such as mobility, flexibility, critical thinking. Marketing specialist has to control the level of own professional competence as consistent with the criteria and figures, that will be changed with the developments in the sociocultural environment.

Key words: the professional competence of future marketing specialist, the structure of professional competence, criteria, figures, levels, pedagogical facilities.

Т. В. ГУРА

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський політехнічний інститут

ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті відзначено питання освітнього лідерства. Особливу увагу автор приділяє перспективам розвитку освітнього лідерства у вищій школі. Визначено основні складові лідерського потенціалу особистості. Акцентовано увагу на педагогічній культурі як гармонії культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування, що є необхідною складовою прояву лідерського потенціалу у викладача технічного університету. Вказано на зв'язок лідерства з педагогічною культурою. Приділено увагу основним положенням концепції Центру лідерства Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут". Висвітлено мету, завдання та принципи діяльності Центру лідерства, його роль в розвитку лідерського потенціалу серед викладачів та студентів технічного університету.

Ключові слова: освітнє лідерство, лідерський потенціал, педагогічна культура, технічний ВНЗ, викладач технічного університету, Центр лідерства.

Сьогодні життя вимагає, щоб кожному фахівцеві було притаманне мислення, яке б забезпечувало системність, стратегічність та інноваційний характер його професійних умінь [7, с. 13–15]. Однак для формування такого мислення у студентів вищих технічних закладів освіти інженерного профілю необхідно прищепити його, в першу чергу, викладачам технічних університетів, істотно підвищити рівень їх психологічної культури і педагогічної майстерності.

Зв'язок проблеми з найважливішими науковими та практичними задачами витікає з потреби підготовки різнобічно орієнтованих інженерів, технологів, економістів, які мали б фундаментальну освіту, широке миробачення, розвинуті творчі навички, добру економічну та гуманітарну підготовку. Цьому повинні сприяти викладачі-лідери.

Аналіз стану досліджень і публікацій переконливо свідчить про актуальність зазначеної проблематики, про активний пошук засобів і технологій формування нової гуманітарно-технічної національної еліти. Так, вдосконалення професійної підготовки управлінців-лідерів відзначали в своїх працях В. Берека, Л. Ващенко, Д. Галіцина, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, О. Ельбрехт, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Клокар, Л. Кравченко, В. Кремень, С. Крисюк, В. Луговий, В. Майборода, В. Маслов, О. Мельников, П. Надолішній, Н. Нижник, В. Олійник, В. Олуйко, С. Пазиніч, А. Пахарєв, М. Пірен, О. Пономарьов, Д. Прасол, Н. Протасова, В. Ребкало, О. Романовський, М. Рудакевич, Т. Сорочан, Л. Товажнянський та ін.; особистісні аспекти лідерства

цікавили О. Воронову, Н. Гончаренка, О. Ковальова, А. Свенцицького, У. Бенніса, О. Кріштановську, Р. Міллса, Х. Ортега-і-Гассета, В. Парето та ін.; психологічні особливостей ролі лідера в організації розглядали Б. Кретов, Р. Кричевський, Б. Паригін, К. Аргініс, Дж. Берне, Дж. Коггер, Р. Таннебаум, У. Уїнні, Р. Янг та ін.; наукові підходи про взаємовідносини лідера в групі та динаміку лідерства розглядали Є. Белбін, С. Бондер, Д. Водуел, Дж. Фолс, Г. Келлі, Дж. Марч, Т. Ньюком, Г. Саймон, Дж. Тібо та ін. Водночас недостатньо дослідженою залишається проблема ролі лідерського потенціалу викладача у формуванні конкурентоспроможного фахівця в умовах технічних вишів. Тому *мета статті* полягає в аналізі розкриття цієї проблеми.

Завдання дослідження полягає, по-перше, у висвітленні понять “освітнє лідерство”, “лідерський потенціал” та “педагогічна культура”, по друге – в розкритті основних положень концепції, цілей, завдань, принципів Центру лідерства Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” (НТУ “ХПІ”).

У світлі зростання значення освіти для забезпечення суспільного прогресу актуалізується увага науковців і практиків до розроблення теорії освітнього лідерства. Актуальність освітнього лідерства термінується переходом при розробленні та реалізації сучасної державної політики у сфері освіти принципу “Сучасне суспільства – це майбутнє освіти” (який відводить в освіті лише роль пасивного виконавця суспільних потреб, за своєю суттю, не може забезпечити випереджальної ролі освіти у суспільному розвитку) до принципу “Сучасне освіти – це майбутнє суспільства” (який наділяє освіту функцією формування майбутнього суспільства). Політична воля, стратегічне планування і тактична готовність держави для надання освітній сфері пріоритетного й елітного характеру – передумови для такого переходу. Фундаментом останнього є освітнє лідерство. Це нова управлінська парадигма, яка є орієнтиром і механізмом для здійсненні реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій. Освітнє лідерство слід розглядати у таких трьох взаємопов’язаних аспектах:

- лідерство в освіті (діяльність керівників, викладачів, студентів / учнів та, як результат, освітніх закладів-лідерів);
- лідерство для освіти (діяльність батьків, науковців, роботодавців та інших стейкхолдерів задля розвитку освіти);
- лідерство освіти (діяльність держави (державна політика) щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери) [6, с. 23–24].

На основі вищезазначеного, стверджуємо, що “лідер в освіті – це особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших” [3, с. 454].

Освітнє лідерство – це критична умова для подальшого прогресивного поступу Українського суспільства. “Вирощування лідерства” на всіх рівнях освітніх організацій – саме таке завдання стоїть і потребує вирішення

для забезпечення прогресивного розвитку освіти і, як результат цього, всього суспільства.

Лідерський потенціал в узагальненому виді розглядається як можливість і готовність індивіду до ефективної лідерської поведінки. На думку М. Кирсанова, лідерський потенціал – це соціально-психологічна характеристика особи, що відображає і ситуаційно обумовлює здатність індивіду до успішного здійснення лідерства.

І. Дригіна під поняттям “лідерський потенціал” розуміє якісну характеристику особи, що визначає сукупність внутрішніх потреб, можливостей, ціннісного відношення, засобів, які сприяють досягненню такого рівня інтеграції компетентності, відповідальності, активності, можливостей, ціннісного відношення засобів, які сприяють досягненню такого рівня інтеграції компетентності, відповідальності, активності і комунікативності, який забезпечує її провідний вплив на членів групи при сумісному вирішенні завдання в різних областях життєдіяльності.

Виходячи з сутнісних характеристик лідерського потенціалу в його структурі виділяють такі базові компоненти:

1. Когнітивний компонент лідера, який включає його Я-концепцію і професійно-управлінський світогляд; когнітивний компонент також включає образ (імідж) керівника як організаційного лідера в сприйнятті послідовників.

2. Компетентнісний компонент лідера включає комплекс індивідуально-особистісних, соціальних і організаційно-управлінських якостей, які забезпечують ефективність здійснення керівником лідерських функцій.

3. Поведінковий компонент включає психологічну готовність і здатність здійснювати системну поведінку [2].

Нові тенденції в освіті, поява нової парадигми освітнього лідерства та те, що базовими компонентами лідерського потенціалу є компетентнісний та поведінковий компоненти лідера, що включає комплекс індивідуально-особистісних, соціальних і організаційно-управлінських якостей стимулювали інтерес до дослідження педагогічної діяльності, її зв'язок з лідерським потенціалом. Відома російська дослідниця О. Бондаревська пропонує розглядати педагогічну культуру як частину загальнолюдської культури, що має своїм змістом світовий педагогічний досвід як зміну культурних епох і відповідних педагогічних цивілізацій, як історію педагогічної науки і практики, як зміну освітніх парадигм. Особливістю педагогічної культури є те, що її об'єктом, метою і результатом є особистість, її освіта, виховання та розвиток. Це накладає особливий відбиток на педагогічну діяльність і вимагає спеціальних зусиль щодо формування культури цієї діяльності. Педагогічна культура – складний соціально-педагогічний феномен, який слід розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою: наукового світогляду і наукових знань, ерудиції, духовного багатства, особливих особистісних якостей (гуманізму, справедливості, вимогливої доброти, толе-

рантності, тактовності, прагнення до самовдосконалення), культури педагогічного мислення, психолого-педагогічної і методичної підготовки, досконалого володіння педагогічною технікою, позитивного педагогічного іміджу, зовнішньої естетичної привабливості. Викладач ВНЗ має досконало володіти педагогічною культурою, адже за висловом А. Дистервега “як ніхто не може дати іншому того, що не має сам, так не може розвивати, виховувати і навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений”. Тому ще 1639 року в Сорбонні у Великій хартії університетів, сформованій з метою їх об’єднання, було проголошено, що вища школа є інститутом відтворення і передачі культури. Оскільки основою педагогічної діяльності є організація взаємодії між педагогом і вихованцем, то однією з найважливіших умов забезпечення її ефективності є розвинена комунікативна культура (культура спілкування). Так К. Левітан стверджував: “В основі культури педагогічного спілкування знаходиться загальна і педагогічна культура особистості – це рівень її розвитку, котрий виявляється у системі потреб, соціальних якостей, стилю діяльності і поведінки”.

Важливий акцент в аналізі проблеми педагогічної взаємодії слід зробити на розвитку особистісних якостей як педагога так і вихованця, формуванні потреби в їх особистісному зростанні і самовдосконаленні, на що звернула увагу С. Батракова: “На основі культури в педагогічному спілкуванні повинно відбуватися творіння, “вираження” нового змісту, перетворення особистості і учителя і учня. Спілкування педагога з учнями розглядається як умова, суттєвий чинник організації педагогічного процесу, управління діяльністю, коли предметом вивчення постають соціально-психологічні, соціально-моральні “координати” спілкування, його емоційно-психологічні характеристики” [5]. Отже, педагогічна культура викладача ВНЗ є джерелом вияву його наукової і загальної ерудиції, педагогічної майстерності, культури мовлення і спілкування, духовного багатства, проявом його творчої індивідуальності як віддзеркалення результату постійного самовдосконалення і саморозвитку. На наш погляд, педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування, що є необхідною складовою прояву лідерського потенціалу у викладача технічного університету.

Дослідження уточнюють та доповнюють різні аспекти цього взаємозв’язку. Так, Д. Гоулмен, вивчаючи секрети ефективного лідерства, здійснив аналіз 200 успішних компаній та їх лідерів. Результати були цікавими і дещо несподіваними: емоціональні здібності лідерів вдвічі перевищували інтелектуальні; а чим вище була посада лідера, тим збільшувалась важливість емоційних здібностей для досягнення успіху. Це означає: щоб бути лідером, необхідно вміти розуміти і контролювати свої та чужі емоції, виявляти оптимізм, ентузіазм та відданість справі, формувати ділові відносини з людьми [4, с. 289–291]. Це дає змогу ще раз звернути увагу на розвиток освітнього лідерства в умовах вузу, а саме, в умовах Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” (НТУ “ХПІ”).

В вересні 2015 року на базі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ “ХПІ” в рамках спільного Міжнародного проекту “ELITE” – “Освіта для лідерства, інтелектуального та творчого розвитку” в межах програми TEMPUS був створений Центр лідерства.

Його призначенням виступають розробка теоретичних засад, методологічних принципів і практичних засобів та рекомендацій з підготовки не тільки керівників вищих навчальних закладів, але й викладачів та студентів технічного університету, яким притаманні лідерські якості з метою їх подальшого цілеспрямованого розвитку й підготовки до ефективної освітньої та професійної діяльності.

Організація і практичне здійснення діяльності Центру орієнтуються на максимальне забезпечення відповідності підготовки кожного потенційного лідера ВНЗ тим вимогам, які висуває суспільство і відображенням яких виступає концепція Центру лідерства. Її сутність полягає у таких положеннях.

По-перше, майбутній лідер вищого технічного навчального закладу повинен отримати високу компетентність у сфері своєї майбутньої професійної діяльності й разом з тим опанувати навички й технологію управлінської діяльності, її філософію і психологію [1].

По-друге, він має сам бути моральною, порядною, висококультурною і відповідальною особистістю з багатим духовним світом, бути готовим прищеплювати ці якості своїм підлеглим, володіти ефективними прийомами міжособистісного спілкування та впливу, формування і дотримання сприятливого психологічного клімату.

По-третє, у своїй професійній та управлінській діяльності потенційний лідер має орієнтуватися на прагнення, цілі й інтереси людей, на збереження навколишнього природного середовища й на суспільну гармонію. Разом з тим, він має бути вимогливим і відповідальним і вимагати від підлеглих високої відповідальності за належне виконання своїх обов’язків.

По-четверте, він повинен розуміти, що у Центрі лідерства він отримав тільки базові знання, і в умовах прискорення науково-технічного прогресу йому доведеться постійно оновлювати свої знання, бути готовим до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення.

По-п’яте, потенційному лідеру мають бути притаманні чіткі світоглядні позиції, широкий кругозір та ерудиція, професійна, правова і психологічна культура, що забезпечуватиме повагу студентів та викладачів і його високий особистий авторитет у них, позитивний імідж університету.

По-шосте, йому вкрай потрібні педагогічні знання й розвинені педагогічні навички й конфліктологічна компетентність, які необхідні для успішного навчання, перенавчання і виховання своїх підлеглих, для запобігання конфліктів й успішного їх подолання.

По-сьоме, важливою характеристикою лідера має бути його економічна компетентність, вміння обирати економічно й соціально доцільні варі-

анти діяльності, забезпечувати високий рівень конкурентоспроможності вишу, в якому він працює.

По-восьме, йому мають бути притаманні розвинені креативні здібності та виразний інноваційний характер мислення, що сприятиме успішному подоланню складних проблемних ситуацій, які виникають в освітній діяльності технічного ВНЗ, в тому числі завдяки умілому використанню нестандартних дій і рішень.

По-дев'яте, справжньому лідерові вкрай потрібні як розвинена інтуїція, так і вміння критично оцінювати свої дії, прислухатися до думок інших людей і довіряти їх експертним оцінкам.

Діяльність Центру лідерства сприяє надійному кадровому забезпеченню процесів реформування суспільно-політичної, соціально-економічної й духовно-культурної сфер українського суспільства загалом, та системи вищої технічної освіти зокрема. Вона ґрунтується на принципах громадянського суспільства, верховенства права і спрямовується на забезпечення високої конкурентоспроможності національної економіки, в тому числі системи освіти, на формування належної професійної і соціальної компетентності викладачів та студентів вищої технічної школи. Виходячи з призначення Центру лідерства НТУ "ХПІ", основними цілями його організації та подальшої діяльності постають:

по-перше, посилення ролі української вищої школи в імплементації державної політики з розвитку людських ресурсів як генератора соціального прогресу шляхом цілеспрямованої реалізації послуг з розвитку лідерського та організаційного потенціалу;

по-друге, чітке визначення суспільних потреб у лідерах вищої технічної школи та вимог щодо їх професійної і соціальної компетентності й розвитку їх професійно та соціально значущих особистісних рис і якостей;

по-третє, організація системної практичної педагогічної діяльності з навчання, виховання та особистісного розвитку нової генерації національної гуманітарно-технічної еліти і лідерів-викладачів, лідерів-керівників та їх психологічної діяльності до реалізації своїх функцій.

Успішне досягнення визначених цілей має забезпечуватися за рахунок реалізації такої системної сукупності його конкретних завдань.

1. Проведення планомірних цілеспрямованих наукових досліджень у сфері філософії, психології, педагогіки лідерства у вищому навчальному закладі та створення теоретичної і методологічної основи ефективного навчання і виховання викладачів, студентів та керівників вищих технічних навчальних закладів.

2. Розробка, впровадження і цільове використання тестових методик та іншого ефективного інструментарію для надійного виявлення лідерських якостей викладачів технічного університету, майбутніх фахівців в сфері техніки, майбутніх керівників, визначення їх характеру і рівня розвиненості й побудови індивідуальних траєкторій подальшого їх цільового розвитку.

3. Розробка і вдосконалення інноваційних педагогічних технологій, які б підвищували інтерес потенційних лідерів до знань і навчання взагалі й забезпечували розширення їх мотиваційної сфери та її спрямування на успішне оволодіння професійною і соціальною компетентністю, культурою і технологією управлінської діяльності.

4. Активне впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійну діяльність й підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічного складу технічних університетів через систему підготовки в Центрі лідерства.

5. Забезпечення узгодженості й дієвості педагогічного впливу на слухачів в процесі проведення навчальних занять фундаментального, професійно орієнтованого, спеціального і соціально-гуманітарного циклів заради цілісного формування здібностей майбутнього лідера вишу як особистості і професіонала.

6. Створення і використання системи активних зворотних зв'язків між Центром лідерства, випускниками, роботодавцями, а також моніторингу діяльності випускників, що займають керівні посади у сфері освіти, їх професійних і кар'єрних досягнень з метою коригування використовуваних методів, засобів і педагогічних технологій, організації навчально-виховного процесу у цілому.

7. Участь у міжнародних наукових конференціях, насамперед, в рамках проекту "ELITE" і запрошення партнерів на конференції та відеоконференції, що організовуються з ініціативи Центру лідерства, з метою знайомства з передовими їх досягненнями у сфері цільової підготовки лідерських кадрів.

8. Організація публікацій результатів як власних наукових досліджень працівників Центру лідерства, так і досліджень партнерів по спільному проекту, а також випускників і керівників-лідерів вищих навчальних закладів, аналіз досвіду яких може бути корисним для теорії і практики підготовки лідерів ВНЗ.

Діяльність Центру як специфічного підрозділу кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами є цілеспрямованою і водночас багатоаспектною. Її метою є практична реалізація наведених вище цілей і завдань відповідно до призначення Центру лідерства, його функцій і партнерських обов'язків, які випливають з його участі у Міжнародному проєкті "ELITE" – "Освіта для лідерства, інтелектуального та творчого розвитку".

Ця діяльність полягає, перш за все, у цілеспрямованому здійсненні планового навчально-виховного процесу з підготовки керівників. Крім того, Центр лідерства бере також участь у розробці цілої низки нормативних і варіативних дисциплін психолого-педагогічного та управлінського характеру, спрямованих на формування лідерських якостей бажаючих всіх спеціальностей університетів та підвищення кваліфікації викладачів технічного університету.

Однак, на відміну від традиційної діяльності Центру лідерства, навчально-виховний процес працівниками Центру спрямовується на виявлення серед студентів та викладачів потенційних лідерів і на подальшу індивідуальну роботу з ними, метою якої і є додаткова спеціалізована підготовка і розвиток їх професійно і соціально значущих особистісних рис і якостей, в першу чергу морально-вольових, розвиток їх відповідальності й орієнтація на майбутню професійну діяльність.

Тому і зміст діяльності Центру, і її основні напрями виходять за межі традиційної діяльності, характерної для переважної більшості кафедр вищих навчальних технічних закладів. Відмінність полягає у системній додатковій підготовці майбутніх лідерів, яка передбачає, по-перше, вивчення циклу дисциплін: від таких, як фундаментальні психологія управління до прикладних: технології управління, теорія і практика формування і реалізації лідерського потенціалу.

По-друге, істотна роль відводиться самостійній роботі слухачів, для якої відбираються конкретні й реальні завдання. Так, вивчення матеріалу з підручників чи конспектів не може бути завданням, це просто мається на увазі. В самостійній роботі не використовуються і завдання типу підготовки рефератів або оглядів, пошуку в Інтернеті, створення презентацій тощо, які в окремих навчальних закладах є лише імітацією навчання.

По-третє, важливим напрямом діяльності Центру виступає розробка і впровадження справді інноваційних педагогічних технологій, надметою яких є формування інноваційного характеру мислення майбутніх лідерів, розвиток їх креативних здібностей, розкриття їх здатності до емоційного та конструктивного харизматичного лідерства і максимально можлива реалізація особистісного потенціалу кожного з них. Тільки так їх можна підготувати діяти у складних непередбачуваних ситуаціях, характерних для реального життя.

Ще одним напрямом діяльності Центру є координація досліджень з партнерами по проекту “ELITE” – “Освіта для лідерства, інтелектуального та творчого розвитку”, зустрічі з їх представниками, обмін результатами роботи, підготовка і публікація спільних наукових статей, монографій тощо.

Теоретична і прикладна діяльність Центру лідерства ґрунтується на цілісній системі принципів, яка виступає чіткою методологічною основою всієї цієї діяльності. Ці принципи виходять з основних положень загальної логіки людської діяльності та їх конкретизації відповідно до цілей і завдань, змісту і характеру діяльності Центру. Цими принципами є такі положення.

Принцип системності полягає у єдності цілей Центру лідерства, застосовуваних для здійснення його діяльності шляхів, методів і засобів, а також вимог до професійної і соціальної компетентності та рівня розвитку особистісних рис і якостей майбутніх лідерів, на підготовку яких і спрямована ця діяльність. Отже, педагогічний вплив як джерело їх формування й розвитку також має бути системним, взаємоузгодженим і дійовим. Узгодженість слід ро-

зуміти не тільки між діями викладачів різних навчальних дисциплін, а й з життєвими цілями, цінностями та інтересами самих студентів.

Принцип цілісності полягає у сприйнятті кожного слухача як цілісної особистості потенційного лідера в нерозривній єдності його природних і набутих рис і якостей, життєвих цілей і цінностей, мотивів і прагнень. Саме з урахуванням цих обставин обирається і потім реалізується індивідуальна траєкторія формування його професійної і соціальної компетентності, розвитку його лідерських якостей та управлінських здібностей.

Принцип розвитку виходить з положень загальної дидактики і теорії виховання й полягає у послідовному неухильному ускладненні цілей і змісту педагогічних впливів на особистість потенційного лідера на підставі урахування досягнутого ним на відповідний момент рівня засвоєння знань та умінь, оволодіння навичками навчально-пізнавальної діяльності і розвитку творчого мислення. Цей принцип передбачає постановку системи проміжних цілей, досягнення кожної з яких стає основою для прагнення до наступної, а їх сукупність визначає кінцеву мету підготовки і прищеплення лідерові технічного ВНЗ умінь і глибокої внутрішньої потреби у постійному самонавчанні, самовихованні й самовдосконаленні протягом всього активного трудового життя.

Принцип цілеспрямованості виступає логіко-методологічною основою всієї діяльності Центру лідерства й полягає у її чіткому цілепокладанню й спрямуванні всіх планів, намірів і практичних дій на безумовне досягнення поставлених цілей. Це вимагає гармонійного поєднання стратегічних і поточних цілей з їх підпорядкуванням досягненню бажаних результатів. Крім того, цей принцип передбачає узгодження індивідуальних цілей потенційних лідерів з цілями Центру, з цілями й потребами суспільства у цілому й спрямування підготовки студентів на готовність і вміння працювати заради досягнення цих цілей.

Принцип мотивованості виходить з того, що будь-який вид діяльності людей найбільш ефективно здійснюється за умови їх належної мотивації. Тому для успішної підготовки майбутніх лідерів-керівників постійно відбувається вивчення їх цілей, прагнень і мотивів. Самі ж педагогічні впливи, крім безпосереднього призначення, розраховуються й на активізацію мотивів та їх спрямування на досягнення поставлених цілей, на розширення мотиваційної сфери студентів.

Принцип прозорості полягає у відкритості діяльності Центру, завдяки чому кожен може проявити свої лідерські якості, в тому числі на прикладі тих своїх однокурсників, які отримують додаткову спеціальну підготовку. Крім того, цей принцип стимулює змагальність між студентами, сприяє дотриманню об'єктивності в оцінці як досягнень потенційних лідерів, так і їх недоліків, прорахунків у навчанні й поведінці, допомагає обрати доцільні шляхи і засоби їх ефективного виправлення.

Отже, робота Центру лідерства НТУ "ХПІ" сприятиме не тільки виявленню лідерського потенціалу у викладача технічного університету, але

й розвитку в них лідерських якостей, які є важливою складовою його педагогічної культури.

На основі вищесказаного можна зробити такі **висновки**:

1. В сучасних умовах пильна увага зосереджена на освітньому лідерстві, новій управлінській парадигмі, яка є орієнтиром і механізмом для здійсненні реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій.

2. Педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування, що є необхідною складовою прояву лідерського потенціалу у викладача технічного університету.

3. Підхід до стратегії педагогічної культури викладача технічного університету з позицій лідерства розкриває сутність інноваційних змін, вносить ясність у цілі і завдання, створює віртуальний образ майбутнього, відображає унікальність організації, вимальовує перспективу кожного члена студентської групи, навіює ентузіазм, спонукає та надихає студентів.

4. Створений на базі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ “ХПІ” Центр лідерства має системну методичну та методологічну основу, що ґрунтується на принципах громадянського суспільства, верховенства права і спрямовується на забезпечення високої конкурентоспроможності національної економіки, в тому числі системи освіти, на формування належної професійної і соціальної компетентності викладачів та студентів вищої технічної школи.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень автор вважає необхідність розробки інструментарію виявлення лідерського потенціалу серед викладачів та студентів технічних університетів, керівників різного рівня та організацію навчання за новітніми педагогіко-психологічними технологіями в Центрі лідерства НТУ “ХПІ” з метою підвищення у слухачів педагогічної, психологічної та управлінської компетенцій.

Список використаної літератури

1. Добрускин М. Е. Инженер XXI века: личность и профессионал в свете гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования / М. Е. Добрускин. – Харьков : Рубикон, 1999. – 512 с.

2. Евтихов О. В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития : монография / О. В. Евтихов. – Красноярск : СибЮИ МВД России, 2011. – 288 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Мармаза О. І. Ефективне лідерство як інструмент стратегічного управління / О. І. Мармаза // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 29 (82). – 568 с.

5. Педагогічна культура викладача ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/19410719/pedagogika/pedagogichna_kultura_vikladacha_vnz.

6. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін. ; за заг. ред. С. Калашнікової. – Київ : Пріоритети, 2014. – 100 с.

7. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ “ХПІ” та шляхи її реалізації: навч.-метод. посіб. / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 416 с.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2015.

Гура Т. В. Лидерский потенциал как важная составляющая педагогической культуры преподавателя технического университета

В статье раскрываются вопросы, связанные с образовательным лидерством. Особое внимание автор уделяет перспективам развития образовательного лидерства в высшей школе. Определены основные составляющие лидерского потенциала личности. Акцентировано внимание на педагогической культуре как гармонии культуры творческих знаний, творческого действия, чувств и общения, она является необходимой составляющей проявления лидерского потенциала у преподавателя технического университета. Указано на связь лидерства с педагогической культурой. Уделено внимание основным положениям концепции Центра лидерства Национального технического университета “Харьковский политехнический институт”. Освещены цели, задачи и принципы деятельности Центра лидерства, его роли в развитии лидерского потенциала среди преподавателей и студентов технического университета.

Ключевые слова: образовательное лидерство, лидерский потенциал, педагогическая культура, технический вуз, преподаватель технического университета, Центр лидерства.

Gura T. Leader potential as important constituent of pedagogy culture of teacher of technical university

The questions related to educational leadership open up in the article. The special attention an author spares to the prospects of development of educational leadership at higher school. The basic constituents of leader potential of personality are certain. Attention is accented on a pedagogical culture as she is harmony of culture of creative knowledge, creative action, feelings and communication, the necessary constituent of display of leader potential for the teacher of technical university. It is indicated on connection of leadership with a pedagogical culture.

Paid attention by basic to statement conception of Center of leadership of the National technical university the “Kharkov polytechnic institute.

Aims, tasks and principles of activity of Center of leadership, are lighted up, his roles in development of leader potential among teachers and students of technical university.

On the basis of higher said, it is possible to do next conclusions:

1. In modern terms intent attention is concentrated on educational leadership, new administrative paradigm that is a reference-point and mechanism for realization of reforms in the field of education in the conditions of modern public transformations.

2. A pedagogical culture is harmony of culture of creative knowledge, creative action, feelings and communication that is the necessary constituent of display of leader potential in summer teacher of technical university.

3. Going near strategy of pedagogical culture of teacher of technical university from positions of leadership exposes essence of innovative changes, casts light in aims and tasks, creates virtual character of the future, represents the unicity of organization, draw in detail the prospect of every member of student group, suggest enthusiasm, induces and inspires students.

4. Center of leadership is created on the base of department of pedagogy and psychology of management the frames of society of NTU “KHPI” has system methodical and methodological basis, that is base on principles of civil society, supremacy of right and heads for providing of high competitiveness of national economy, including systems of education, on forming of the proper professional and social competence of teachers and students of higher technical school.

Key words: educational leadership, leader potential, pedagogical culture, technical institution of higher learning, teacher of technical university, Center of leadership.

УДК 378;37.011; 001.51

С. В. КОПИЛОВАкандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний університет**МЕТОДОЛОГІЧНА СИСТЕМА РОЗРОБКИ АДАПТИВНОЇ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

У статті обґрунтовано методологічні засади проектування адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Запропоновано методологічну систему, яка представлена положеннями теорії пізнання, принципами філософської методології, методологічними підходами: системним, гармонізаційним, інтервальним, культурологічним, гуманістичним, кібернетичним, особистісним, діяльнісним. Представлено систему загальних і специфічних принципів розробки адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Ключові слова: адаптивна соціально-педагогічна система, професійна підготовка магістрів соціальної роботи, методологічна система, методологічні підходи, принципи професійної підготовки.

Розгляд адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи як складного об'єкта зумовлює необхідність обґрунтування відповідної методологічної системи. Педагогіка – достатньо консервативна наука, проте вона не залишається застиглою й продуктивно розвивається, передумовою чого є процеси диференціації й інтеграції наук. З'являються нові підходи до розуміння методологічних основ, які можуть стати передумовою розробки структурно-функціональної моделі адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Розвиток педагогіки упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. відбувався у напрямі переходу від одновимірного розгляду педагогічних об'єктів до багатовимірного (Ф. Лазарев), підґрунтям якого виступають організація, управління, спілкування (Т. Дмитренко, Т. Колбіна, Т. Лаврик). У межах педагогічної теорії сформовано низку підходів до підготовки спеціалістів у вищій школі: системний (Л. Буєва, М. Данилов, Ф. Корольов, Е. Юдін), гармонізаційний (С. Муратов), інтервальний (Ф. Лазарев, А. Остапенко), культурологічний (Г. Драч, Т. Колбіна), гуманістичний (Н. Бордовська, В. Серіков, М. Алексєєв), діяльнісний (С. Рубінштейн, А. Леонтєв), особистісний (Ю. Кулюткін).

Мета статті – з'ясувати методологічні засади перетворення традиційних систем професійної підготовки фахівців на адаптивні.

Завдання: 1) на основі вивчення та аналізу науково-практичних розробок і досліджень педагогічних систем відібрати підходи, придатні для обґрунтування методологічних засад проектування адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи; 2) проаналізувати виділені підходи з метою розгляду положень, що лежать

у їх основі й виконують роль вимог до проектування адаптивних систем; 3) сформувати систему принципів професійної підготовки магістрів соціальної роботи в адаптивній системі.

Методологічну систему проектування моделі адаптивної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи складають: 1) теорія наукового пізнання, розроблена матеріалістичною діалектикою, зокрема, закон єдності і боротьби протилежностей; 2) основні методологічні принципи, у тому числі, філософські, загальнонаукові, конкретно наукові; 3) сучасні педагогічні парадигми (гуманістична, культурологічна, знаннева, парадигма управління), які доповнюють і розвивають систему методологічного знання; 4) різні підходи до вивчення проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі (системний, інтервальний, гармонізаційний, культурологічний, гуманістичний, кібернетичний, особистісний, діяльнісний); 5) загальні і специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Положення теорії пізнання на гносеологічному рівні проявляються у відповідних методологічних підходах: діалектичному, критичному (оцінювальному), історичному [9, с. 53–61]. Діалектичний підхід у пізнанні проблем функціонування адаптивної соціально-педагогічної системи висуває та обґрунтовує положення про зв'язки й залежності явищ, процесів практики, про їх неперервний розвиток, про джерела, рушійні сили та напрями розвитку соціально-педагогічної практики. Обґрунтування факторів: об'єктивного, суб'єктивного, особистісного, людського, що впливають на функціонування соціально-педагогічної системи, виявлення умов розвитку професійного творчого потенціалу особистості – відповідають вимогам цього підходу. Критичний підхід до пізнання та перетворення соціально-педагогічного об'єкта зумовлює необхідність його розгляду з точки зору виникнення суперечностей, зумовлених взаємодією різнонаправлених факторів, а саме, зовнішніх (об'єктивний, суб'єктивний) та внутрішніх (особистісний, людський). Застосування історичного підходу до пізнання та проектування соціально-педагогічних систем дозволяє виявити тенденції розвитку адаптивних систем у педагогіці та уточнити критерії функціонування цього типу об'єкта.

Філософська методологія включає такі принципи: об'єктивності, науковості, історичності і логічності, активності суб'єктів у пізнанні, зв'язку з практикою, детермінізму, системності тощо. Сутність принципів полягає в такому: принцип об'єктивності – передбачає, що об'єкт існує сам по собі, незалежно від інтерпретацій спостерігача; критерій перевірки об'єктивності – досвід; науковість орієнтує на сприйняття і розуміння конкретного, переважно через узагальнені теоретичні знання; активність – дієвість, діяльна поведінка; підґрунтя активності – непогодженість між ситуацією і досвідом; три рівня активності – відтворювальна, пояснювальна, творча; практика – діяльність людини, спрямована на досягнення мети; критерій істини (К. Маркс); детермінізм – причинна обумовленість явищ

навколишнього світу; принцип сходження від абстрактного до конкретного (Г. Гегель, К. Маркс) вимагає, щоб при дослідженні складних об'єктів, які характеризуються великою кількістю різноманітності, наявністю ймовірнісних процесів, нелінійністю в розвитку, виділяти головну, визначальну сторону, розглядати її в розвитку [5].

В якості загальнонаукової методології слід розглядати підходи – теоретичні концепції, які можна використовувати у всіх або в більшості досліджень. На цей момент нараховується більше тридцяти наукових підходів, які визначають інструментальну основу досліджень у будь-якій галузі. У результаті вивчення та аналізу науково-практичних розробок і досліджень педагогічних систем, у якості теоретико-методологічних підходів до проектування адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи відібрані: гуманістичний, системний, інтервальний, гармонізаційний, культурологічний, кібернетичний, особистісний, діяльнісний. Проаналізуємо виділені підходи з метою розгляду положень, що лежать у їх основі й виконують роль вимог до проектування адаптивних систем.

Системний підхід (Л. Буєва, М. Данилов, Ф. Корольов, Е. Юдін) є втіленням принципів матеріалістичної діалектики, на яких базується природничо-наукова картина світу. Під системою розуміють сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність. Педагогічна система є соціальною, тому що вона представляє взаємовідношення людини з оточуючим середовищем, об'єднує тих, хто спільно діє, реалізуючи соціальні зв'язки. Тому правомірно вживати термін соціально-педагогічна система. Предметний аспект системного дослідження передбачає з'ясування того, з яких елементів складається система, структурний – визначення того, як ці елементи між собою зв'язані. З позицій системного підходу набуває значення специфіка систем, що проектуються; принципів, якими слід керуватися при їх створенні. На основі філософсько-методологічних принципів системного підходу (інтервальності, ієрархічності, технологічності тощо) здійснюється розробка моделей, які забезпечують вивчення й проектування системних об'єктів з необхідними властивостями та бажаними для середовища функціями. Результат пізнання системного об'єкта може бути втілений у його структурно-функціональній моделі.

Ураховуючи, що результатом узгодження впливів внутрішнього і зовнішнього середовища, який забезпечується процесом адаптації, є набуття системою гармонійності, доцільним при розгляді адаптивних систем є звернення до гармонізаційного підходу. С. Муратовим гармонійність визначається як ступінь досягнення гармонії, тобто узгодженості частин цілого, їх співрозмірності у процесі гармонізації. Звідси, узгодженість (динамічна ознака) характеризується як внутрішній стан об'єкта, що часто не спостерігається зовні, а пропорційність – зовнішній вияв узгодженості, одна з кількісних оцінок гармонізації й гармонії [11]. Прийняття ідеї гармонізації в

педагогіці ставить проблему пошуку критеріїв оптимальної комбінації двох протилежностей. Розв'язати її можна за допомогою принципів інтервальності, ієрархічності, технологічності як методологічного підґрунтя дослідження будь-якого типу систем, у тому числі соціально-педагогічних. Відповідно до першого принципу, основою багатовимірного розгляду об'єктів є певні інтервали, в якості яких виступають процеси організації, управління, спілкування. Відповідно до другого принципу, будь-яку систему розглядаємо як ієрархічну модель в єдності особистісного, міжособистісного, групового рівнів, кожний з яких представлений відповідними суб'єктами й забезпечує здійснення специфічних функцій. Відповідно до третього принципу, будь-який процес представляє визначену послідовність, яку розглядаємо як єдність орієнтувального, пізнавально-перетворювального, контрольного-рефлексивного етапів. Звідси, при проектуванні соціально-педагогічної системи для встановлення гармонійної комбінації змісту, форм, методів професійної підготовки доцільно брати до уваги інтервали, рівні та етапи соціально-педагогічного процесу, на кожному з яких їх співвідношення буде різним. Оскільки протилежності мають перебувати у певній єдності, виникає питання щодо їх співвідношення. "Гармонійний менеджмент по Фібоначчі" визначив "золоту пропорцію": $100\% = 68\% + 32\%$ [10]. Наприклад, можна говорити про існування можливості вільного вибору студентом навчальних дисциплін, якщо 68% навчального часу складають нормативно встановлені і 32% – визначені вищим дисципліни. Гармонізація передбачає дії, направлені на: приведення системи у відповідність до особливостей об'єкта управління – відношення всередині системи; приведення об'єкта відповідно до вимог та умов, що змінюються – відношення із зовнішнім середовищем; узгодження протилежностей, різнонаправлених інтересів – відношення "об'єкт управління – суб'єкт управління – середовище" із залученням існуючих або нових ресурсів. Будемо розглядати гармонійність як якісну характеристику соціально-педагогічної системи, що визначає її здатність устанавлювати відношення між різними, але такими, що не виключають одна одну сторонами, які взаємно засновують, зумовлюють і необхідно доповнюють одна одну.

Подолати обмеження системного підходу, пов'язані з наявністю суперечностей у поясненні тих чи інших проблем функціонування соціально-педагогічних систем, та доповнити положення гармонізаційного підходу дозволяє інтервальний підхід. Ф. Лазаревим на основі аналізу парадоксів одноплосинного мислення у багатовимірному світі переконливо доведено інтервальну структуру буття та необхідність багатовимірного мислення при пізнанні різних його сфер. Передумовами появи нової парадигми пізнання стала теорія відносності й принцип додатковості, які виникли в надрах природничих наук. Поняття відносності виражає залежність будь-якого явища від системи відліку, якою користуються для його локалізації у просторі і часі. Поняття додатковості відбиває існування обмеження у відношенні об'єкта, що взаємодіє з іншими об'єктами, та ставить абсолютну

межу для оцінки його поведінки та використання методів пізнання [7]. Через диференціацію просторово-часової структури буття суперечливі істини розглядаються як такі, що пов'язані з різними системами реальності. Від бачення проблеми в одній перспективі слід перейти до бачення з точки зору багатьох перспектив, представлених різними системами, кожна з яких можна розглядати як один із можливих фізичних світів, які у своїй сукупності утворюють багатовимірну структуру реальності. Відкриття інтервального погляду означає скоріше не те, що об'єкт багатовимірний, а те, що за певних обставин він може бути розглянутий як одновимірний і тим самим створювати передумови для раціонального пізнання. У межах соціально-педагогічної системи слід виділяти інтервали, що представляють різні системи реальності й дозволяють раціонально досягнути дійсність, а саме: організацію, управління, спілкування. Обов'язковим завданням наукового дослідження є встановлення педагогічних умов (конкретної системи зв'язків), у межах яких педагогічна система забезпечує актуалізацію тих або інших потенційних можливостей свого буття.

Культурологічний підхід полягає у розкритті та представленні досягнень культури як способу забезпечення професійно-особистісного розвитку особистості. Культура як сукупність матеріальних, духовних, практичних (технологічних) цінностей, що створені суспільством, визначає змістовий аспект спільної діяльності в університеті. Втілюючись у формах індивідуального досвіду як деяка цілісність, культура представляє собою гармонію знань, мислення, творчих дій, почуттів, спілкування, поведінки [6]. Культурологічний підхід є основою для відбору предмета та умов спільної продуктивної діяльності студентів і викладачів, що забезпечують успішність оволодіння культурними цінностями, професійним досвідом, сприяють саморозвитку творчої індивідуальності кожного суб'єкта освітнього процесу.

Гуманістичний підхід (М. Алексеєв, Н. Бордовська, В. Серіков) ґрунтується на визнанні унікальності особистості, її права на вільний розвиток та прояв творчих здібностей; виборі особистісного початку в якості критерію функціонування соціально-педагогічної системи університету. Навчання у вищій школі розуміється не тільки як оволодіння освітньо-професійною програмою, а, насамперед, як процес, направлений на забезпечення професійно-творчого розвитку особистості, реалізацію її творчого потенціалу. Гуманістична орієнтація освіти передбачає створення умов для саморозвитку особистості, що є альтернативою процесу формування особистості з заданими якостями. У контексті цього підходу пріоритетного значення набуває ціннісне відношення до особистості в різних проявах, урахування та культивування унікальності особистості, сприяння самореалізації кожного суб'єкта у різних сферах життєдіяльності, єдність професійної, навчальної діяльності й життєдіяльності [3].

Залежно від методологічної системи, існують варіативні засоби забезпечення адаптивності соціально-педагогічної системи. Основним обра-

но кібернетичний підхід, згідно з яким зміни відбуваються шляхом управління. Кібернетика як наука про загальні закономірності процесів управління та передачі інформації в машинах, живих організмах і суспільстві забезпечує адаптивний характер управління, а відповідний підхід дозволяє вирішити проблему підвищення результативності процесу професійної підготовки на основі адаптивного управління. З позицій кібернетичного підходу, адаптація – це накопичення й використання інформації для досягнення оптимального стану або поведінки системи при початковій невизначеності в мінливих зовнішніх умовах. Наявність мети дозволяє говорити про цілеспрямовану систему, яка повинна володіти властивостями, що дозволяють їй моделювати й прогнозувати свою поведінку у зовнішньому середовищі: сприймати й розпізнавати зовнішній вплив, формуючи образ зовнішнього середовища; володіти апріорною інформацією, що зберігається у вигляді образів самої себе й своїх властивостей, фіксується у морфологічній та функціональній моделях, які утворюють інформаційний опис системи [5]. Отже, інформаційна модель системи є результатом відбиття вимог зовнішнього середовища – роботодавців – до рівня та якості підготовки фахівців. Вона втілюється в освітньо-кваліфікаційній характеристиці професіонала. Інформаційна модель процесу професійної підготовки є результатом прогнозування процесу навчання. Вона втілюється в освітньо-професійній програмі підготовки магістра. Обидві моделі є інформаційною основою управління навчальною діяльністю студентів.

Компонентом методологічної системи є сукупність принципів, які дають педагогу вказівки щодо організації педагогічного процесу від моменту постановки цілей до аналізу результатів процесу. Кожен принцип регулює вирішення конкретних педагогічних суперечностей, сприяє досягненню загальної гармонії, узгодженості. Обґрунтування педагогічних принципів здійснюється: 1) на основі розуміння законів і закономірностей педагогічного процесу; 2) з урахуванням прийнятої педагогічної парадигми й підходів; 3) на основі філософських, соціальних, логічних та інших знань; 4) з урахуванням передового педагогічного досвіду. Отже, при виділенні принципів професійної підготовки магістрів соціальної роботи слід урахувати: основні закони і закономірності педагогічного процесу, які пов'язані з професійною підготовкою магістрів соціальної роботи й розвитком їхнього професійного творчого потенціалу; обґрунтовані концептуальні ідеї й методологічні засади проектування адаптивних соціально-педагогічних систем.

Засновуючись на положеннях, викладених В. Безруковою, І. Липським [2; 9], виділяємо загальні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи, які відповідають цілям освіти: 1) принципи, що витікають з особливостей людини як об'єкта впливу: природодоцільності, гуманізації педагогічних відношень і педагогічного процесу, гуманітаризації; 2) принципи, що характеризують вплив суб'єкта: єдності й взаємозумовленості цільового, педагогічного, особистісного регулювання навча-

льної діяльності; 3) принципи, що відбивають загальні вимоги до самого педагогічного процесу: цілісності, демократичності, багаторівневості; 4) принципи, що характеризують загальні вимоги до того, якими повинні бути зв'язки педагогічного процесу з середовищем: культуродоцільності, професійної доцільності, гармонізації й збалансованості соціально зумовлених й індивідуально спроектованих різнорівневих цілей професійної підготовки.

Загальні принципи проектування соціально-педагогічних систем слід доповнити специфічними, які визначають особливості професійної підготовки магістрів соціальної роботи й узгоджуються з виділеним критерієм (розвиток професійного творчого потенціалу), концептуальними й методологічними засадами: професійного творчого розвитку особистості, єдності професійної доцільності й професійної незалежності, взаємозбагачення теорії й практики соціальної роботи, пріоритету суб'єктної позиції студента, єдності й взаємозумовленості цільового, педагогічного, особистісного регулювання навчальної діяльності, ціннісно-сміслової орієнтації в прогнозованій діяльності.

Останнім компонентом методологічної системи дослідження соціально-педагогічних об'єктів є методи. Для розробки моделі адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи можуть бути застосовані: системний метод, моделювання, аналіз і синтез, індукція і дедукція.

Висновки. Як методологічні засади проектування адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи виступають: діалектичний, критичний, історичний підходи теорії наукового пізнання (потребують установлення факторів та умов педагогічного процесу, основних суперечностей та тенденцій розвитку), філософські методологічні принципи: об'єктивності, науковості, системності; сучасні педагогічні парадигми: гуманістична, культурологічна, знаннєва, парадигма управління); сукупність методологічних підходів: системний, інтервальний, гармонізаційний, культурологічний, гуманістичний, кібернетичний, особистісний, діяльнісний; загальні та специфічні принципи професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Основні положення представленої методологічної системи є основою для подальшої розробки структурно-функціональної моделі адаптивної соціально-педагогічної системи професійної підготовки магістрів соціальної роботи.

Список використаної літератури:

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики : монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога [Электронный ресурс] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – Режим доступа: <http://www.sofia-sfo.ru>.

3. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования : учеб. пособ. / Н. В. Бордовская. – Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2007. – 408 с.
4. Дмитренко Т. А. Методология педагогики: характеристики, дефиниция / Т. А. Дмитренко, Е. В. Ярьсько // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург : Изд-во СВ-96, 2010. – Вып. 6. – 384 с.
5. Дмитренко Т. О. Парадигмальний аспект дослідження розвитку педагогіки у другій половині 20-го на початку 21 століття / Т. О. Дмитренко // Новий колегіум 2010. – № 3. – С. 8–15.
6. Культурология : учеб. пособ. / под ред. проф. Г. В. Драча. – Москва : Альфа-М, 2003. – 432 с.
7. Лазарев Ф. В. Структура познания и научная революция : монография / Ф. В. Лазарев, М. К. Трифонова. – Москва : Высшая школа, 1980. – 127 с.
8. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ : учеб. пособ. / И. А. Липский. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
9. Материалистическая диалектика как научная система / под ред. проф. А. П. Шептулина. – Москва : изд-во Моск. ун-та, 1983. – 296 с.
10. Муратов А. С. Гармонизационный подход к управлению экономическими системами / А. С. Муратов // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. Теория управления. – 2012. – № 5. – С. 11–19.
11. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2015.

Копылова С. В. Методологическая система разработки адаптивной социально-педагогической системы профессиональной подготовки магистров социальной работы

В статье обоснованы методологические аспекты разработки адаптивной социально-педагогической системы профессиональной подготовки магистров социальной работы. Предложена методологическая система, которая представлена положениями теории познания, принципами философской методологии, методологическими подходами: системным, гармонизационным, интервальным, культурологическим, гуманистическим, кибернетическим, деятельностным, личностным. Установлена система общих и специфических принципов профессиональной подготовки магистров социальной работы в адаптивной социально-педагогической системе.

Ключевые слова: *адаптивная социально-педагогическая система, профессиональная подготовка магистров социальной работы, методологическая система, методологические подходы, принципы профессиональной подготовки*

Kopylova S. The Methodological Basics of Projecting of Adaptive Social-Pedagogical System of Training Master of Social Work

In the article the methodological aspects of projecting adaptive social-pedagogical system of training of masters of social work were substantiated. Methodological system included the position of epistemology, the principles of philosophical methodology, methodological approaches: system, garmonization, interval, cultural, humanistic, cybernetic, activity, personality.

The dialectical approach provides study of factors: the objective, subjective, personal, human, that affect the operation of social-pedagogical system, the identification of conditions for the development of professional creativity potential of the individual. Critical approach provides the need to consider the social-pedagogical system in terms of contradictions, that arise under the influence of countervailing factors: external (objective and subjective) and internal (personal and human). The historical approach is necessary to determine the trends

of development of adaptive systems in pedagogy and to clarify the criteria for the operation of this type of object.

On the basis of a system approach should be developed structural-functional model of the adaptive system of training of masters of social work. Because of the principles of interval, hierarchy, adaptability can be ensured elimination of contradictions. According to a first principle, specific intervals (organization, management, communication) are the foundation for the consideration of objects as a multidimensional. According to the second principle, any system considered as a hierarchical model of the unity of personal, interpersonal, group levels, each of which is represented by relevant subject and provides specific functions. According to the third principle, any process is a certain sequence, which is regarded as the unity of the orientation, cognitive-conversion, control and reflexive stages.

It has been disclosed general and specific principles of training of masters of social work in adaptive social-pedagogical system.

Key words: *adaptive social-pedagogical system, professional training of masters of social work, methodological system, methodological approaches, principles of training.*

УДК 331.361:356.13

Д. О. МОВЧАН

аспірант, старший викладач
Університет митної справи та фінансів

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПРАВА В ГАЛУЗІ МИТНОЇ СПРАВИ: АНАЛІЗ ПОТРЕБ У НАВЧАННІ

У статті розглядається сутність поняття “аналіз потреб у навчанні”. Теоретичний аналіз потреб у навчанні автором проведено на прикладі підготовки магістрів права у галузі митної справи. Детально розглянуто методи, якими можна послуговуватися для отримання інформації щодо потреб у навчанні (анкети, інтерв'ю, групові дискусії, опис роботи, попередні виступи, письмові звіти, спостереження), наведено алгоритм проведення кожного з методів та визначено найбільш результативні. Аналіз потреб у навчанні визнається автором ефективним інструментом для організації процесу формування професійної компетентності магістрів права в галузі митної справи.

Ключові слова: аналіз потреб у навчанні, магістри права в галузі митної справи, професійна компетентність, підготовка.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. [1], Законі України “Про вищу освіту” (2014) [2], указах Президента України “Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні” [3], “Основні напрями реформування вищої освіти” [4], Національній рамці кваліфікацій (2011) [5] визначено підготовку висококваліфікованого, конкурентоздатного на ринку праці та компетентного фахівця основною метою національної вищої освіти. У цьому аспекті визначальними на міжнародному рівні для митної професії визнано “Професійні стандарти Всесвітньої митної організації”, 2008 (далі – ВМО) [6] та Рамку компетенцій Європейського Союзу для митної професії (2014) [7]. У зв'язку з цим одним з першочергових завдань, що стоять перед сучасною вищою освітою, виступає актуальна підготовка магістрів права у галузі митної справи, що потребує, насамперед, аналізу потреб у навчанні.

Питання аналізу потреб у навчанні митних офіцерів висвітлюються в численних щорічних звітах кадрових департаментів митних служб різних країн, у тому числі й України. На рівні Всесвітньої митної організації докладно цьому аспекту присвячено увагу в компендіумі – інструменті ВМО, за допомогою якого в підготовку та підвищення кваліфікації кадрового складу митних служб впроваджуються міжнародні професійні стандарти [8; 6]. Проблема визначення потреб у навчанні опікуються й на рівні держав, наприклад, у Сполученому Королівстві було проведено опитування серед співробітників державних та приватних підприємств [9]. Проте нами не виявлено наукових праць, у яких би було зроблено теоретичний аналіз питання щодо аналізу потреб у навчанні.

Мета статті – теоретично дослідити питання щодо аналізу потреб у навчанні в аспекті підготовки магістрів права у галузі митної справи.

Методи досліджень – аналіз, синтез та узагальнення – для опису та зіставлення наявних у нормативній та педагогічній літературі теоретичних підходів до визначення й обґрунтування питання щодо аналізу потреб у навчанні в аспекті підготовки магістрів права у галузі митної справи.

Аналіз потреб у навчанні допомагає знайти різні форми та засоби, завдяки яким у системі неперервної професійної освіти митників уможливується імплементація міжнародних професійних стандартів Всесвітньої митної організації. Саме стійка тенденція щодо відповідності професійної підготовки фахівців міжнародним стандартам дає можливість впроваджувати інновації в навчальний процес, підвищувати професійну кваліфікацію тих, хто навчає, і тих, хто навчається, а також обмінюватися досвідом. Актуальними стають ресурси та можливості глобальних освітніх мереж, міжнародні інформаційні ресурси тощо.

Так, наприклад, показовим є результати вищезгаданого опитування, проведеного серед співробітників державних та приватних підприємств у Сполученому Королівстві [9]. За результатами опитування навчальні потреби розподілені були респондентами таким чином: лідерські знання та вміння – 65%, вміння управляти людськими ресурсами – 55%, вміння вести бізнес/підприємницькі здібності – 51%, комунікаційні/соціальні вміння – 36%, вміння управляти проектами й програмами – 33%, вміння обслуговувати клієнтів – 31%, загальні управлінські вміння – 29%, інноваційні та креативні вміння – 21%, вміння працювати у команді – 17%, вміння вирішувати проблеми – 14%, навички самоуправління – 13%, політична та культурна обізнаність – 13% [там само]. Отже, зазначені навчальні потреби окреслюють вимоги до компетентностей сучасних фахівців.

Аналіз потреб у навчанні – це визначення за допомогою одного чи більше методів навичок або знань, яких бракує працівникам, та виокремлення найголовніших з них [8].

Аналіз потреб у навчанні має на меті: 1) оцінити, чи є реальна проблема, яка може бути вирішена навчанням; 2) визначити напрям, зміст і структуру навчання, яке буде необхідно в подальшому.

Аналіз потреб у навчанні є першим кроком у циклі професійної підготовки, основою для розробки як змісту навчальної програми, так і її структури. Водночас він дає цінну інформацію стосовно знань і умінь осіб, які залучені до навчання. На основі цієї інформації можливо встановити цілі навчання, які будуть відповідати потребам організації і конкретної галузі цільової групи (у нашому випадку – галузі митної справи).

Також аналіз потреб у навчанні може сприяти розвитку відповідної системи оцінки, яка буде використовуватися по закінченні програми навчання. У багатьох випадках така оцінка призначається для довгострокових результатів, а не для виявлення безпосереднього впливу на учасників.

Слід зазначити, що для отримання необхідної інформації щодо потреб у навчанні, існує ряд методів, а саме: анкети, інтерв'ю, групові дискусії, опис роботи, попередні виступи, письмові звіти, спостереження. Кожен

із цих методів має значення під час визначення потреб у навчанні та дає певну необхідну інформацію, найбільш популярними і, можливо, корисними слід визнати анкетування, інтерв'ю, групові дискусії, а у деяких випадках – спостереження.

Розглянемо зазначені методи більш детально.

Анкетування – це дослідження, яке містить перелік питань, що розповсюджуються серед респондентів. Результати анкетування аналізуються з метою виявлення загальної тенденції. Як і стосовно інших методів, якими послуговуються для визначення потреб у навчанні, анкетування не слід використовувати як єдиний метод отримання інформації, бо результати будуть значно відрізнятись від реальності. Анкетування слід використовувати разом з подальшим обговоренням або інтерв'ю. Це дасть змогу уточнити або розширити інформацію, яка була отримана в анкеті, та отримати поглиблену базу даних з конкретною і точною інформацією.

Наше дослідження виявило певні підходи до розробки анкет, а саме:

- слід точно визначитися, яку інформацію необхідно отримати і як вона буде аналізуватися. (Наприклад, відкриті питання можуть давати простору інформацію у відповідях.);
- слід використовувати анкеті для опитування великої кількості працівників: за допомогою письмового анкетування є змога опитати більше людей;
- слід ретельно формулювати запитання, щоб забезпечити вірне розуміння того, яка інформація потрібна (вірогідність розуміння запитання тим більша, чим відвертіше воно сформульовано);
- слід ставити запитання в логічній послідовності – це допоможе перебігу думок респондентів;
- слід використовувати різні типи запитань (закриті, відкриті, множинний вибір, так / ні, градуйовані відповіді, тощо), які будуть найбільш доречними для отримання необхідної інформації;
- слід написати прості та зрозумілі інструкції щодо заповнення й повернення анкети;
- слід ставити запитання, які мають відношення до мети аналізу потреб у навчанні;
- слід обережно формулювати делікатні запитання, щоб не втратити співробітництво з респондентами;
- слід уникати широких запитань, а формулювати запитання для отримання конкретної інформації;
- важливим є попереднє тестування анкети, що забезпечить її перевірку на відповідність та ефективність;
- можливо респондентам прийдеться ідентифікувати себе і свій рівень кваліфікації / сферу діяльності, щоб систематизувати результати за групами потреб;
- слід написати титульний лист, який має мету анкетування, дату повернення та інструкції.

На нашу думку, важливо зазначити, що надання цільовим групам переліку навчальних курсів і з'ясування їх бажання брати в них участь, не є аналізом потреб у навчанні.

Інтерв'ю проводяться відповідальними за аналіз потреб у навчанні особами. Уважаємо, що ідеальним було б узагальнення інформації, яка отримана з анкет та інтерв'ю. Проте допускається використання інтерв'ю в якості єдиної основи для надання рекомендацій.

Визнано, що: 1) особисті інтерв'ю з представниками цільової групи можуть забезпечити отримання необхідної інформації, якщо будуть проводитися вірно з використанням ефективних запитань і вмінням слухати; 2) інтерв'ю використовується з метою отримання конкретної інформації, щоб вивчити загальні відповіді; 3) інтерв'ю може застосовуватися до всієї групи або до кожного; 4) інформація доповнюється шляхом інтерв'ювання осіб не з цієї групи, які не знаходяться з нею в постійному контакті; 5) важливим є послуговування відомими техніками для проведення інтерв'ю.

Групові обговорення – цей метод схожий на інтерв'ю й проводиться з цільовою групою. Його перевага полягає в тому, що він дає змогу використовувати структуровану дискусію й обговорити більший діапазон ідей. Він є корисним при збиранні й оцінці інформації, має перевагу “ідей групи”: ідеї продукують більше ідей. Проте цим методом, як і зазначеними вище, ефективніше послуговуватися у сукупності з іншими методами.

Спостереження та / або контроль – це пасивна форма аналізу потреб у навчанні. Її сутність полягає в тому, що керівником або командою, які проводять аналіз потреб у навчанні, виконується лише функція спостереження за діями цільової групи або функція контролю й аналізу документів, які вказують на рівень досягнень цільової групи.

Спостереження та контроль можуть також включати коментарі від осіб, які часто взаємодіють з цільовою групою.

Особливість методу спостереження та контролю полягає в тому, що він дає змогу отримати інформацію щодо прогалин у знаннях цільової групи; неефективного їх застосування; недовиконання робіт відносно запланованих стандартів; міжособистісних проблем.

Необхідність у навчанні може стати результатом застосування тільки зазначеного методу. Проте, важливим для запобігання суб'єктивності є, на наше переконання, також обговорення отриманих даних з цільовою групою.

Важливо, на наш погляд, чітко визначити потреби в навчанні для кожної цільової групи ще до початку розробки програми навчання.

Зважаючи на вищевикладене, нами було проведено аналіз потреб цільової групи – магістри права в галузі митної справи. Результати дослідження підтвердили актуальність знань, які відповідають міжнародним професійним стандартам, а саме: Професійним стандартам Всесвітньої митної організації, які висувають вимоги до професійних компетентностей митних офіцерів стратегічного рівня митного менеджменту.

На нашу думку, важливим є той факт, що у ході дослідження виявлено певні закономірності щодо потреб у навчанні:

– потреба у знаннях для цільової групи “магістри права в галузі митної справи” не за конкретною спеціальністю / спеціалізацією, а в загальних поглиблених управлінських знаннях для фахівців підвищеного та високого управлінського рівня посад в галузі митної справи;

– потреба у знаннях з митного менеджменту для посад, відповідальних за прийняття стратегічних рішень (стратегічний митний менеджмент);

– потреба в дистанційній (електронній) або / та змішаній формах навчання та підвищення кваліфікації, насамперед, на рівні магістратури;

– потреба у компетентностях, які відповідають рівню та вимогам міжнародних професійних стандартів для митної професії.

Висновки. Таким чином, проведений теоретичний аналіз потреб у навчанні на прикладі підготовки магістрів права у галузі митної справи дав змогу детально розглянути методи, якими можна послуговуватися для отримання інформації щодо потреб у навчанні, а саме: анкетування, інтерв'ю, групові дискусії, опис роботи, попередні виступи, письмові звіти, спостереження. Кожен із цих методів має значення під час визначення потреб у навчанні та дає певну необхідну інформацію. Проте найбільш результативними для аналізу потреб у навчанні слід визнати анкетування, інтерв'ю, групові дискусії, а у деяких випадках – спостереження. Автор акцентує увагу на необхідності дотримання запропонованого алгоритму застосування кожного з методів.

Виявлені у ході дослідження певні закономірності щодо потреб у навчанні для *магістрів* права у галузі митної справи (потреби в загальних поглиблених управлінських знаннях для фахівців підвищеного та високого управлінського рівня посад в галузі митної справи, а не в знаннях за конкретною спеціальністю / спеціалізацією; у знаннях із стратегічного митного менеджменту; в дистанційній (електронній) або / та змішаній формах навчання та підвищення кваліфікації на рівні магістратури; у компетентностях, які відповідають рівню та вимогам міжнародних професійних стандартів для митної професії) підтверджують висновок, що метод “аналіз потреб у навчанні” є ефективним інструментом для організації процесу формування професійної компетентності магістрів права в галузі митної справи.

Список використаної літератури

1. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 09.10.2001 р. № 941/2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/941/2001>.

4. Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 12.09.1995 р. № 832/95 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/832/95>.

5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

6. PICARD Professional Standards / World Customs Organization. – Brussels, 2008. – 46 р.

7. EU Customs Competency Framework [Electronic resource]. – Mode of access: http://ec.europa.eu/taxation_customs/common/eu_training/competency/index_en.htm.

8. Customs professional development: a key enabler for management excellence // WCO News. – February 2011. – № 64. – P. 31.

9. CIPD, Annual Survey Report 2010 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cipd.co.uk/>.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2015.

Мовчан Д. О. Подготовка магистров права в сфере таможенного дела: анализ потребностей в обучении

В статье рассматривается сущность понятия “анализ потребностей в обучении”. Теоретический анализ потребностей в обучении проведен автором на примере подготовки магистров права в сфере таможенного дела. Детально рассмотрены методы, которыми можно пользоваться для получения информации о потребностях в обучении (анкеты, интервью, групповые дискуссии, описание работы, предыдущие выступления, письменные отчеты, наблюдения), представлен алгоритм проведения каждого из методов и определены наиболее результативные. Анализ потребностей в обучении определяется автором эффективным инструментом для организации процесса формирования профессиональной компетентности магистров права в сфере таможенного дела.

Ключевые слова: *анализ потребностей в обучении, магистры права в сфере таможенного дела, профессиональная компетентность, подготовка.*

Movchan D. Training of masters of law in the field of Customs affairs: training needs analysis

The paper describes the essence of the “training needs analysis” concept. Such questions as why to conduct the training needs analysis, which place this analysis takes in the training cycle and how to obtain the information necessary to analyze training needs are examined.

The theoretical analysis of training needs has been conducted by the author on the example of training masters of law in the field of Customs affairs. The methods to be applied for receiving the information concerning training needs (questionnaires, interviews, group discussions, job description, previous presentations, written reports, observations) have been characterized and the most effective ones have been identified. Each of the methods has been described in detail and an algorithm for their implementation has been determined.

In the paper the author also emphasizes the need to follow such a correlation as “the necessary information – a method chosen – a form of an analysis”. The paper also reveals and describes which methods are applicable to which information on training needs, i. e. observations and monitoring provide information on gaps in knowledge, inefficient use of knowledge, incompliance with standards, interpersonal problems etc.

The presented “training needs analysis” concept is considered as an effective instrument for designing the professional competence development of the masters of law in the field of Customs affairs.

Key words: *training needs analysis, masters of law in the field of Customs affairs, professional competence, training.*

УДК 372.881.1

Л. Ф. МУЦ

кандидат соціологічних наук

Запорізька державна інженерна академія

ТЕХНОЛОГІЇ “E-LEARNING” У СИСТЕМІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ

В статті обґрунтовано доцільність використання системи “e-learning” в процесі мовної підготовки іноземних громадян. Визначено основні заходів з організації електронного навчання іноземців у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: електронне навчання (e-learning), дистанційне навчання (distance learning), мовна підготовка, вищі навчальні заклади.

Інформатизація суспільства, входження в світовий освітній простір, складні соціально-економічні умови – все це спонукає сьогодні українські виші до переорієнтації їх освітніх ресурсів і до впровадження нових форм навчання, зокрема до застосування технологій електронного навчання (e-learning). Активне використання інформаційних та комунікаційних технологій наразі є одним із стратегічних напрямів реформування освітньої системи України на шляху до набуття нею конкурентоздатності. Впровадження таких технологій може становити вагомий аргумент для іноземних громадян, які обирають вищі навчальні заклади України для отримання освіти.

До вивчення проблематики використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі вже долучилися такі науковці, як Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Малицька, В. Монахов, В. Цонева та ін. Питання дистанційного та електронного навчання розглядали А. Аханян, А. Андрєєв, М. Бухаркіна, В. Лазарєв, М. Карасьова, Р. Макаров, Н. Ничкало, Т. Семеновських, О. Трякіна, Л. Філіпова. Проблеми використання комп’ютерних технологій в процесі навчання іноземної мови, в тому числі російської мови як іноземної, стало об’єктом дослідницької уваги М. Бухаркіної, Є. Полат, А. Ременцова, П. Сисоєва й інших науковців.

Аналіз цих досліджень показав, що до сьогодні надзвичайно мало уваги приділялося використанню новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні іноземних студентів, зокрема в процесі їх мовної підготовки. Тому метою дослідження стало обґрунтування використання системи e-learning в процесі мовної підготовки іноземних громадян, визначення основних заходів з організації електронного навчання іноземців у вищих навчальних закладах України.

У дослідженні застосовано такі методи: аналітико-описовий при аналізі лінгвістичних та методичних даних з подальшим узагальненням; аналіз та узагальнення досвіду викладання російської та української мови як іноземних у форматі e-learning.

“Електронне навчання”, або “e-learning” поки не отримало такого поширення в системі національної освіти, порівняно із США та європейсь-

кими країнами. Ознакою цього є і певна термінологічна неузгодженість, що проявляється в ототожненні понять “електронне навчання” (“e-learning”) та “дистанційне навчання” (“distance learning”).

Під електронним навчанням в широкому смислі цього поняття прийнято сьогодні розуміти використання інтернет-технологій в навчальному процесі, основоположними принципами якого є здійснення роботи в мережі та доставку навчального контенту користувачу через посередництво комп'ютера з використанням стандартних Інтернет-технологій [3, с. 214].

У вузькому смислі 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 [3, с. 214].

Дистанційне навчання – це форма організації навчального процесу, що за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій може бути реалізована як в умовах географічної віддаленості студента і викладача, так і безпосередньо в університеті для формування самостійної діяльності студента щодо засвоєння програми навчання за фахом [4].

Дистанційне навчання передбачає таку організацію освітнього процесу, яка ґрунтується на принципі самостійного навчання студента; сукупність інформаційного забезпечення та всіх засобів, які технічно забезпечують доступ до інформації, інтерактивну взаємодію між суб'єктами навчального процесу, можливість самостійно і незалежно від факторів часу та простору здійснювати навчання, а також створюють умови для перевірки й оцінювання знань; новий ступінь заочного навчання, визначальною ознакою якого є використання комп'ютера, програмного забезпечення та мережевих можливостей [2, с. 39].

Отже, дистанційне навчання, яке відбувається з використанням комп'ютера або Інтернету, також можна вважати електронним. З цим погоджується і А. Андреев, який визначає дистанційне навчання як синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, основними вирізнявальними ознаками якого є використання інформаційно-комунікативних технологій, активність того, хто навчається, його самостійність щодо організації навчального процесу, визначення часу, темпу та інтенсивності навчальної діяльності, а також безперешкодний доступ до інформації та інтерактивний характер спілкування з викладачем у синхронному й асинхронному режимах [1, с.26].

А. Ременцов та А. Агеєва також зауважують, що системи комп'ютерного навчання є підсистемою системи дистанційного навчання, вирішуючи коло завдань, що й дистанційні системи [5, с.109].

Натомість, за твердженням Т. Семеновських, термін “e-learning” поступово витискує термін “distance learning” (“дистанційне навчання”), що зумовлено застосуванням в сучасних системах дистанційного навчання інформаційно-комунікаційних технологій. Крім того, термін “e-learning”

більш цілісно, на думку дослідниці, відображає інтеграцію дистанційної та традиційної організації навчального процесу [6].

Також Т. Семеновських надає визначення технологій e-learning навчання, як “інформаційних, інтерактивних, особистісно орієнтованих, адаптивних технологій, які передбачають систему взаємодії – “педагог – освітнє програмне середовище – студент”, що може застосовуватися як при індивідуальній, так і при колективній формі навчання” [6]. У визначенні підкреслено переваги e-learning, що забезпечують продуктивність і перспективність цих освітніх технологій для мовної підготовки іноземних студентів, що ми і прагнемо довести у нашому дослідженні.

Застосування елементів навчання e-learning фактично є атрибутивною ознакою сучасної іншомовної освіти, адже навчальні матеріали для неї зазвичай містять мультимедійні додатки, які роблять навчальний процес більш ефективним, забезпечуючи комплексне формування та розвиток навичок усіх видів мовленнєвої діяльності.

Для освітніх установ, в яких навчаються іноземні студенти, пошук нових і більш досконалих методів передачі знань є одним із провідних завдань системи e-learning. Це передусім стосується мовної підготовки, що є фундаментом професійної освіти для іноземних громадян, що обрали країною початку Україну.

До переваг навчання іноземних громадян із застосуванням технологій системи e-learning слід віднести таке:

- 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 навчання студента-іноземця за індивідуальним планом відповідно до власних можливостей і потреб;
- можливість консультації із викладачем у процесі виконання завдання, особливо якщо на початковому етапі виникають труднощі перекладу;
- об'єктивна методика оцінки знань, отриманих у процесі навчання (технології системи e-learning дозволяють виставляти чіткі критерії, за якими оцінюються знання, отримані в процесі навчання);
- гнучкість навчання (тривалість і послідовність вивчення теми, розділу тощо студент-іноземець обирає самостійно, адаптуючи таким чином процес навчання під свої можливості);
- можливості професійно-інтелектуального розвитку як для студентів-іноземців, так і для викладачів, що залучені до роботи із ними, адже студенти і викладачі розвивають навички та знання відповідно до новітніх сучасних технологій);
- своєчасність оновлення навчальних матеріалів, що представлені в електронних курсах;
- компетентність освіти, оскільки частіше за все електронні курси створюються цілою командою фахівців;

– цільова економія витрат на навчально-методичне забезпечення, що є актуальною рисою системи e-learning в умовах сьогодення.

С. Байер зазначає, що використання інформаційно-комунікативних технологій навчання є доцільним та ефективним лише тоді, коли враховуються три виміри електронного навчання: технологічний, педагогічний та економічний, які мають узгоджуватися між собою [8]. І в межах кожного з цих вимірів керівництво вищого навчального закладу має реалізувати заходи для успішного впровадження технологій e-learning в освітню діяльність закладу.

Педагогічні заходи з впровадження e-learning:

– постійне оновлення та вдосконалення електронних навчально-методичних матеріалів;

– розробка електронних підручників та електронних навчально-методичних комплексів, які б забезпечували опанування не лише розмовної мови, а й профільної, фахової. Зокрема, полтехнічні виші мають створювати навчальні посібники, які б відображали профіль цих навчальних закладів та специфіку спеціальностей, на які здійснюється прийом іноземних громадян;

– розробка підручників комунікативного типу, які б максимально сприяли опануванню розмовної мови;

– створення ефективної системи оцінювання знань та навичок;

– створення методичного апарату до аудіовізуальних матеріалів;

– розробка, особливо для студентів підготовчого відділення, завдань з опанування письмових навичок та методів їх перевірки, що складно зробити, якщо викладач і студент розділені відстанню. Проте одразу зауважимо, що система e-learning забезпечує можливість ефективного опанування фонетики, 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 зручній для себе час, перевіривши таким чином вимову студента, рівень опанування ним звукової системи нової для нього мови [5, с. 108];

– уточнення лексичного та граматичного мінімуму, яким має оволодіти іноземний студент в ході навчання, як за окремими модулями, так і за підсумками вивчення дисципліни загалом;

– формування мотивації до опанування мови країни навчання, врахування етнопсихологічних особливостей іноземних студентів;

– регламентація взаємодії між викладачами та студентами, зокрема дотримання правил етикету комунікацій, технологічна дисциплінованість, створення сценарію занять або інших публічних навчальних процесів [7];

Технологічні заходи з впровадження e-learning:

– забезпечення балансу між синхронними (у режимі “on-line”) та асинхронними (у режимі “off-line”) системами навчання. До синхронних навчальних систем, які забезпечують можливість безпосередньої взаємодії

викладача і студента, можна віднести відеоконференції, чати, ICQ, SCYPЕ, віртуальні класи). Асинхронні системи передбачають, що викладач і студент діють незалежно один від одного (електронні підручники, автоматизовані навчальні системи та курси, електронна пошта, блоги, інтерактивні енциклопедії тощо);

- підвищення кваліфікації викладачів щодо володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, підготовка тьютерів;

- постійний моніторинг та контроль процесу електронного навчання;

- захист інтелектуальної власності – власних технологічних розробок та попередження їх використання конкурентами.

Економічні та організаційні заходи з впровадження e-learning:

- створення координаційних центрів електронного навчання (крім вже існуючих Української системи дистанційного навчання та Українського центру дистанційної освіти), співпраця з міжнародними організаціями, що займаються фінансовою та інформаційною підтримкою електронного навчання;

- формування електронних ресурсів бібліотеки ВНЗ та забезпечення безперешкодного доступу до них іноземних студентів;

- організація спеціального психолого-педагогічного, соціально-комунікаційного підрозділу ВНЗ, що здійснює: а) планування поступового, покрокового впровадження технологій електронного навчання в навчальний процес, б) постійний моніторинг реалізації нових форм і засобів навчального процесу [7];

- створення робочих груп кваліфікованих спеціалістів для розробки інформаційних навчальних систем та оплата їх праці.

Використання технологій e-learning 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. Крім того, впровадження e-learning при підготовці іноземних абітурієнтів до вступу до українського ВНЗ в режимі підготовчих курсів прискорить їх адаптацію до середовища майбутнього навчання.

Сьогодні вже стало очевидним, що система e-learning не є тимчасовим захопленням і вирішення її проблем вимагає комплексного підходу, а саме створення міжвузівських центрів підготовки викладачів, комплексної інформатизації ВНЗ, формування пунктів із якості оцінки електронних курсів.

Висновки. Технології e-learning мають великий дидактичний потенціал в системі мовної підготовки іноземних студентів на всіх етапах навчання. Вони сприяють кращій адаптації іноземних студентів до іншомовного та інокультурного середовища, а також кращому опануванню обраного фаху. Їх впровадження в освітню діяльність українських вищих навчальних закладів підвищує конкурентоздатність цих ВНЗ на ринку освітніх послуг, проте потребує здійснення системи заходів з їх реалізації.

Подальшого вивчення потребують питання доцільності використання окремих форм електронного навчання на різних етапах мовної підготовки іноземних студентів.

Список використаної літератури

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение / А. А. Андреев // Компьютеры в учебном процессе. – Москва : Интерсоциоинформ, 1998. – № 2. – С. 25–68.
2. Аханян А. А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. А. Аханян. – Москва, 2001. – 439 с.
3. 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.
4. Кулага І. В. Організація та розвиток дистанційного навчання в українських ВНЗ [Електронний ресурс] / І. В. Кулага. – Режим доступу: <http://conference.spkneu.org/2015/03/organizatsiya-ta-rozvitok-dstantsijnogo-navchannya-v-ukrayins-kih-vnz/>.
5. 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
6. 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>.
7. Трякіна О. О. Електронне навчання (E-Learning): нові тенденції розвитку в процесі самоосвіти [Електронний ресурс] / О. О. Трякіна. – Режим доступу: <http://boOk.net/index.php?bid=8085&chapter=1&p=achapter>.
8. Baier S. Probleme beim Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht / S. Baier // Вестник Ивановского государственного университета: Серия “Гуманитарные науки”. – 2008. – Вып. 3 “Филология. История. Философия”. – № 3. – С. 3–8.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2015.

Муц Л. Ф. Технологии “e-learning” в системе языковой подготовки иностранных студентов: организационные аспекты

В статье обоснована целесообразность использования системы “e-learning” в процессе языковой подготовки иностранных граждан. Определены основные мероприятия по организации электронного обучения иностранцев в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: электронное обучение (e-learning), дистанционное обучение (distance learning), языковая подготовка, высшие учебные заведения

Mutz L. E-learning Technology in the System of Language Training for Foreign Students: Organizational Aspects

The article substantiates usage of e-learning system expedience in the process of foreign citizens language training. The basic measures of e-learning implementation into educational process in Ukrainian higher educational environment for foreigners are estimated.

E-learning technologies have great didactic potential as a system of language training for foreign students on different educational levels. These technologies encourage foreign students to better adaptation to the foreign language and enculturation into unfamiliar cultural environment, as well as they facilitate the process of professional training. The implementation of these technologies into training and educational activities of Ukrainian higher educational institutions increases educational marketability of universities; however, the process of implementation requires the system of measures for its realization.

Key words: e-learning; distance learning; language training; higher education institutions.

УДК 378.147-057.4:528.4

Н. Г. РУСІНА

викладач

Рівненський державний аграрний коледж

СТВОРЕННЯ, ВПРОВАДЖЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ САЙТІВ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

У статті розкрито зміст поняття “інформаційне освітнє середовище”. Описано підходи щодо проектування навчальних веб-сайтів та шляхи їх впровадження у навчальний процес з метою реалізації завдань єдиного інформаційного освітнього простору вищого навчального закладу.

Ключові слова: інформаційне освітнє середовище, інформація, інформатизація освіти, веб-сайт, веб-портал, веб-ресурс.

Первинними факторами виробництва, згідно теорії Адама Сміта, є праця, земля і капітал. Протягом багатьох років цей підхід був відправною точкою для розуміння процесу економічного зростання і стратегії розвитку країни. У ХХІ столітті ці традиційні чинники економічного розвитку поступилися знанням. Наслідком змін є перехід від “матеріальної економіки” до нового типу економіки – економіки, заснованої на знаннях, в якій знання можуть створюватися, набуватися, передаватися і ефективно використовуватися підприємствами, організаціями, окремими особами та громадами. Новий тип економіки генерує новий тип суспільства – інформаційне суспільство, у якому засоби обробки інформації та комунікації є основою для формування національного доходу і забезпечення життєдіяльності більшості населення [16]. Ключовим завданням якого є створення умов для ефективного використання споживачами актуальних і корисних засобів інформації [17]. Визначальним фактором соціально-економічного розвитку є здатність безперервно і ефективно накопичувати та обробляти знання. Інформатизація освіти, на основі впровадження сучасних новітніх інформаційних технологій, являє собою найважливішу складову розбудови інформаційного суспільства.

Питання розробки і формування інформаційного освітнього середовища навчальних закладів досліджували Г. Гордійчук, Ю. Грицюк, Д. Касаткін, В. Малінкіна, Н. Тверезовська, С. Тітов, Н. Чудінова, І. Шахіна та інші. Проблематика освітнього простору активно розробляється як українськими, так зарубіжними соціологами, а саме: І. Гавриленко, У. Еко, М. Кастельс, Д. Константиновський, В. Нечаєв, О. Скідін, Ю. Яковенко та ін. Безпосередньо проблемами комп'ютеризації та інформатизації освіти займалися такі вчені, як: В. Биков, Р. Гуревич, Б. Гершунський, М. Жалдак, І. Захарова, А. Ершов, А. Кузнецов, Е. Машбиць, С. Пейперт, І. Роберт та ряд інших учених.

Проблемам створення, впровадження та використання навчальних сайтів присвячені роботи Е. Забарної, Н. Ласкової, В. Пономаренка, С. Рижикова, С. Співака, та ін.

Мета статті – обґрунтувати створення, впровадження та використання навчальних сайтів в інформаційно-освітньому середовищі вищих навчальних закладів.

На державному рівні інформатизація суспільства задекларована у нормативно-правових документах: Законі України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” [8] та “Концепції Національної програми інформатизації” де наголошується, що “інформатизація – це сукупність взаємопов’язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, спрямованих на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізацію прав громадян на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, створених на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки” [9].

У науково-довідковій літературі під середовищем прийнято розуміти сукупність умов (економічних, політичних, соціальних, побутових, духовних, територіальних, природних та ін.) існування людини та суспільства, а інформація – будь-які відомості та/або дані, які можуть бути збережені на матеріальних носіях або відображені в електронному вигляді. Інформатизація освіти – суттєва складова відкритого, орієнтованого на особистість, суспільства.

Поняття “освітнє середовище” передбачає ресурс підвищення якості освіти, джерело розвитку особистісного і професійного досвіду [13].

Остаточне трактування поняття “інформаційно-освітнє середовище” (ІОС) не має однозначного визначення. На думку М. Овчинникової, феномен “інформаційно-освітнє середовище” трактується у трьох основних напрямках: системний; як частина інформаційного простору; як інформаційна інфраструктура освітнього процесу [14]. Це групування та найбільш уживані визначення понять ІОС представимо у табл. 1.

Як видно з таблиці, дослідники називають різноманітні ознаки та напрями цього явища, яке спирається на інформаційні технології. Зазначимо, що інформаційна технологія – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування [10].

За структурою інформаційне освітнє середовище ВНЗ має нелінійну побудову та складається таких основних рівнів: інформаційні ресурси ВНЗ і електронний банк нормативної, навчальної і програмної документації; інформаційно-освітні середовища кафедр; предметні та індивідуальні (локальні) інформаційно-освітні середовища. Зв’язки між суб’єктами локальних освітніх просторів забезпечують інтеграцію та розвиток інформаційно-

освітнього середовища ВНЗ. Основними функціями якого є: оперативна передача навчальної інформації до суб'єктів навчання; здійснення комунікативної функції між усіма учасниками освітнього процесу; надання комфортних умов для самостійної роботи [13].

Таблиця 1

Аналіз змісту поняття “інформаційно-освітнє середовище”

Автор	Визначення поняття “інформаційно-освітнє середовище”
Системний напрямок	
А. Андреев	ІОС – педагогічна система та її забезпечення, тобто підсистеми фінансово-економічна, матеріально-технічна, нормативно-правова і маркетингова, а також підсистема менеджменту
Р. Гуревич	ІОС – відкрита система, що об'єднує інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні й технічні ресурси; систему, що об'єднує інформаційне, технічне, навчально-методичне забезпечення, нерозривно пов'язану з суб'єктом навчального процесу
Інформаційний простір	
С. Деряба	Освітнє середовище є сукупністю всіх можливостей навчання і розвитку особистості, причому можливостей позитивних і негативних
Ю. Жук	ІОС – це середовище, що поєднує компоненти, які забезпечують інформатизацію основних видів діяльності індивіда: освітньої (навчально-виховного процесу), управління (освітнім процесом, контингентом учнів, (матеріально-технічними, інформаційними, кадровими ресурсами), забезпечення комунікації (повноцінний інформаційний обмін), автоматизації управлінських і педагогічних процесів, узгоджене оброблення та використання інформації; передбачає наявність нормативно-організаційної бази, технічного і методичного супроводження
Інформаційна інфраструктура освітнього процесу	
Л. Давлеткіреева	Системно-організована сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів
С. Зелінський	Інформаційно-освітнє середовище включає систему апаратних засобів, програмне забезпечення, фахівців і користувачів, бази даних, що реалізують інформаційні процеси

Інформаційне освітнє середовище ВНЗ вирішує завдання [12, с. 159–160]:

1) застосування мережевих технологій навчання як основи сучасної моделі освіти;

2) створення умов для індивідуалізації навчання і розвитку особистості на базі сучасних інформаційних і освітніх технологій;

3) активізація співпраці всього педагогічного колективу навчального закладу різного рівня для розробки сучасних комп'ютерних засобів навчання (електронних підручників, мультимедійних матеріалів, навчальних комп'ютерних програм тощо);

4) створення умов для підвищення якості навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами та комп'ютерними засобами навчання й самоосвіти;

5) удосконалення системи безперервного підвищення кваліфікації викладачів, які працюють з інформаційними і мережевими технологіями;

б) розвиток творчого потенціалу всіх учасників навчального процесу, проведення наукових і практичних Інтернет конференцій, семінарів тощо;

7) проведення опитування та анкетування різних напрямлень педагогічної діяльності навчальних закладів та системи освіти в цілому.

Усі ці завдання можливо реалізувати за допомогою цілісних і структурованих веб-ресурсів (освітній портал чи веб-сайт). Щоб розкрити роль та значення веб-ресурсів, проаналізуємо сутність понять “веб-сайт”, “веб-портал”, “веб-ресурс”.

Поняття ресурс трактується як джерело, запас чого-небудь (природні, енергетичні, матеріальні, трудові, фінансові ресурси). Інформаційні ресурси розглядаються як запас, джерело інформаційних даних (книги, журнали, статті, словники, енциклопедії та інше). Вживаючи термін “веб”, маємо на увазі інформаційний ресурс, який відноситься до простору web. Освітні веб-ресурси можуть розміщуватись на веб-сайтах глобальної мережі (Інтернет) або локальної мережі (Інтранет) [3].

Освітні веб-ресурси – це інформаційні ресурси, які призначені для забезпечення освіти, розміщені у веб-просторі локальної чи глобальної мережі у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо-та відеоформатів тощо) [15].

Веб-сайт або просто сайт (англ. website, від web – павутина, site – місце) – це одна або сукупність веб-сторінок, доступних в Інтернеті, певний інформаційний ресурс (комерційний, бібліотеки, фотогалереї або все зібране разом в одному місці під наданою йому унікальною адресою).

Освітній сайт – це набір взаємопов’язаних веб-сторінок, об’єднаних спільною тематикою, призначений для забезпечення навчання і роботи освітнього закладу. Сайт може бути розміщеним у веб-просторі локальної чи глобальної мережі [3].

Портал (термін від початку відносився до сфери архітектури і означає “парадний фасад будівлі”, від лат. portal – ворота) є найбільш сучасною формою структурування освітньої інформації, оскільки: а) є багатокомпонентними; б) його користувачами є різні категорії споживачів з різним рівнем освітніх запитів; в) дає можливість для вільного виходу користувача у відкритий інформаційно-освітній простір за цільовим призначенням [1].

Інформаційні освітні ресурси широко використовують як закордоном так і в Україні. Описати всі наявні ресурси Інтернет в галузі освіти складно. Тому наведемо декілька відібраних посилань на ресурси WWW, присвячені освітянській тематиці в Україні та у Польщі(табл. 2).

Освітні портали України та Польщі

Україна		Польща	
Назва, адреса	Характеристика	Назва, адреса	Характеристика
Освітній портал (www.osvita.org.ua)	Інтернет-ресурс, в якому вчителі, учні, батьки, управлінці галузі освіти різних рівнів і всі зацікавлені можуть знайти найрізноманітнішу інформацію – від новин до планів уроків, методичні розробки та аналітичні матеріали щодо розвитку освіти в світі	http://edu.seek.ids.pl/	Найбільший освітній портал, який ділиться на три частини: для студентів, батьків і вчителів. Він включає в себе, серед іншого, освітній веб-каталог, форум, юридичні консультації, інформацію про курси і тренінги, навчальні посібники
Європейський освітній портал (www.eu-edu.org)	інформаційно-аналітичний веб-ресурс, присвячений інтеграції України в європейський освітній простір. Веб-сайт містить практичну інформацію для студентів, які бажають навчатися в Європі; науковців, які прагнуть стажуватися у країнах ЄС; керівників освітніх інституцій, які поступово долучаються до Болонської системи чи прагнуть отримати фінансову підтримку своїх освітніх ініціатив; урядовців та громадських активістів, дотичних до питань освітньої сфери	http://www.ceo.org.pl/ Centrum Edukacji Obywatelskiej	Сайт Фонду “Центр громадянської освіти”(CEO). Він створений з метою поліпшення якості системи освіти, заохочення громадянськості до знань, сприяння практичним навичкам та відносинам, необхідним для побудови демократичної держави і громадянського суспільства
Веб-ресурс “Українська система дистанційного навчання” (www.udl.org.ua)	на інформаційних сторінках якої можна ознайомитися з програмами певних курсів та даними про викладачів, взяти участь в онлайн-конференціях тощо	http://www.edu.com.pl/	Інтернет Освіта. Інформаційний центр. Він включає в себе освітні новини, онлайн-бази даних шкіл, обмін підручників і книг, рекламу занять
Каталог “Бібліотеки України” (www.ukrlibworld.kiev.ua)	Представлена повна інформація (телефони, місцезнаходження, адреси сайтів) про бібліотеки всіх областей України	http://www.eduforum.pl/	Освітній портал- і в цьому: цікаві статті, новини, освітні, веб-каталог, дискусійні форуми, зразки роздаткові матеріали, вакансії, скачати комп’ютерні програми, які використовують у навчанні

Прикладом навчального веб-сайту є сайт навчальної дисципліни “Землевпорядне проектування” <http://rysina.do.am/> (рис. 1).

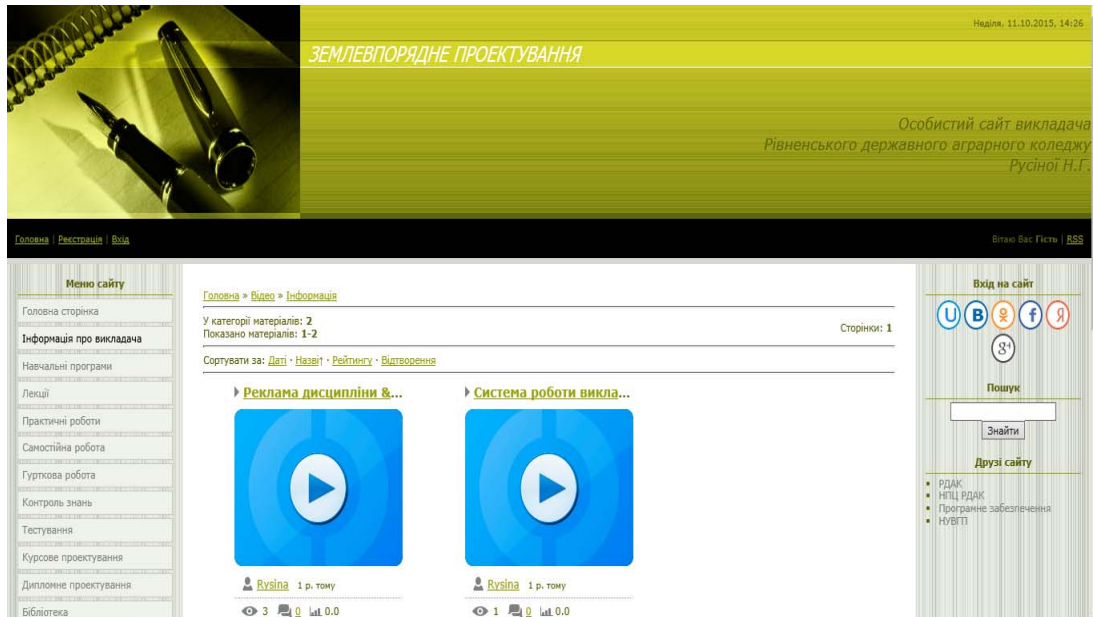


Рис. 1. Веб-сайт навчальної дисципліни “Землевпорядне проектування”

Структура Веб-сайту навчальної дисципліни “Землевпорядне проектування” включає такі розділи:

Загальні відомості (головна сторінка, інформація про викладача).

Навчально-методичний комплекс дисципліни (навчальні програми; лекції; практичні роботи; самостійна робота).

Контроль знань (перелік питань на залік із змістовних модулів; перелік питань із заліку навчальної дисципліни; перелік екзаменаційних питань із навчальної дисципліни; тестовий контроль знань).

Наукова робота (матеріали гурткової роботи; матеріали курсового та дипломного проектування).

Додаткова інформація (зібрання електронних ресурсів навчальної літератури та навчальних відеосюжетів і програм).

Адміністратором сайту є викладач, тобто існує розмежування прав доступу до даних. Викладач розміщує потрібні матеріали, використовуючи файловий менеджер конструктора сайтів, а студенти можуть їх переглядати, завантажувати та роздруковувати, готуючись до практичних робіт і лекційних занять).

Сайт використовується для розміщення різного навчального матеріалу, а саме: ілюстративний теоретичний матеріал, методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт, відеоматеріали, презентації, тестові завдання. Розроблений ресурс дає змогу використовувати матеріали і студентам, і викладачу для планування своєї діяльності.

Висновки. Отже, освітній ресурс у мережі Інтернет – це можливість продемонструвати досягнення, розмістити актуальну інформацію для заці-

кавлених осіб, опублікувати надбання, матеріали, результати досліджень тощо. Веб-сайти викладачів доцільно розглядати як складову їх професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Акопянц А. Что такое портал? [Электронный ресурс] / А. Акопянц // Сайт “Лучшие Веб-решения для профессионалов”. – Режим доступа: <http://www.wmast.com.ua/article.php?clause=104>.
2. Андреев А. А. Кафедра в системе открытого образования / А. А. Андреев, Ю. В. Рубин, Л. Г. Титарев // Образование в информационную эпоху : матер. конф. – Москва : МЭСИ, 2001. – С. 90–100.
3. Винарчук Т. М. Роль і значення освітніх Веб-ресурсів у забезпеченні безперервної освіти педагога [Електронний ресурс] / Т. М. Винарчук. – Режим доступа: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/10/statti/vinarchuk_t.htm.
4. Гуревич Р. С. Концептуальні засади інформатизації сучасної освіти / Р. С. Гуревич // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 52–57.
5. Давлеткиреева Л. З. Информационно предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете : монография / Л. З. Давлеткиреева. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 142 с.
6. Деряба С. Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / С. Д. Деряба ; под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – Москва : ЦКФЛ РАО, 1997.
7. Жук Ю. О. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. пр. / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука ; Інститут засобів навчання АПН України. – Київ : Атіка, 2004. – 240 с.
8. Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” від 09.01.2007 р. № 537-V // Відомості Верховної Ради України. – 2007. – № 12. – С. 511.
9. Закон України “Про Концепцію Національної програми інформатизації” від 04.02.1998 р. № 75/98-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27/28. – 182 с.
10. Закон України “Про інформацію” [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>.
11. Зелінський С. С. Концепція інформаційно-освітнього середовища в процесі інформатизації системи вищої професійної освіти / С. С. Зелінський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2009. – Вип. 47. – С. 155–159.
12. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб. пособ. / В. А. Красильникова. – Москва : Домпедагогики, 2006. – 231 с.
13. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Менг. – Санкт-Петербург, 1999. – 170 с.
14. Овчинникова М. Інформаційно-освітнє середовище як фактор підвищення кваліфікації вчителя: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / М. Овчинникова. – Режим доступа: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19553-informacijno-osvitnye-seredovishhe-yak-faktor-pidvishhennya-kvalifikaci%D1%97-vchitelya-teoretichnij-aspekt.html>.
15. Поняття освітнього Веб-ресурсу: форум [Електронний ресурс] // Освітні веб-ресурси учителям інформатики. – Режим доступа: <http://www.galanet.at.ua/forum/15-4-1>.
16. Goban-Klas T. Społeczeństwo informacyjne / T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz // Szanse, zagrożenia, wyzwania. – Kraków : Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, 1999. – S. 53.

17. Haber L. Mikrospołeczność informacyjna / L. Haber. – Kraków : Uczelniane Wydawnictwo Naukowe – Dydaktyczne, 2001. – S. 25.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2015.

Русина Н. Г. Создание, внедрение и использование учебных сайтов в информационно-образовательной среде высшего учебного заведения Украины и Польши

В статье раскрыто содержание понятия “информационно-образовательная среда”. Описаны подходы к проектированию учебных веб-сайтов и пути их внедрения в учебный процесс с целью реализации задач единого информационного образовательного пространства высшего учебного заведения.

Ключевые слова: *информационно-образовательная среда, информация, информатизация образования, веб-сайт, веб-портал, веб-ресурс.*

Rusina N. Development, Implementation and Use of Trainingsite in the Informational-Educational Environment of Higher Education Institutions Ukraine and Poland

The article deals with the concept of the information educational environment analyzed by different researchers. It was established that the “educational environment” involves improving the quality of education resource, a source of personal and professional experience. Its typological features defined as a system; as part of the information space; as the information infrastructure of the educational process. Identifies principles of informational educational environment; there are major trends and challenges of creating a common information and educational space. The study determined: educational web resources – informational resources designed to provide education, located in the Web space of the local or global network in a variety of formats; site as a collection of related web pages, united by a common theme, designed to provide training and education; portal is the most modern form of structuring educational information. Described approaches to designing educational Web sites and ways to implement them in the classroom to achieve the objectives of a common information space of the institution. Educational resources on the Internet – an opportunity to demonstrate achievement, post-date information for the persons concerned to publish property, materials, research and more. Websites teachers should be considered as part of their professional activity.

Key words: *information educative environment, information, informatization of education, website, web portal, web resource.*

УДК 378.12:371.13:316.4.063.3(4)

Т. І. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розглянуто, яким має бути викладач вищої школи і вищий навчальний заклад, особливості бачення їхньої ролі в перебудові студентського і свого життя. Тому провідною стратегією їхньої підготовки у новій ситуації має стати створення усіх необхідних умов для перебудови професійних установок, переосмислення колишніх педагогічних цінностей, пошук шляхів формування яскравих творчих особистостей, які вміють розробляти власні критерії будівництва у самих себе й інших, більш досконаліших форм людського життя і людських відносин.

Ключові слова: викладач, вищі навчальні заклади, студент, професійна підготовка, магістратура.

Якість професійної діяльності викладача вищої школи, його педагогічні й інтелектуальні здібності, професійна культура і професіоналізм безпосередньо й реально впливають не тільки на удосконалення педагогічної системи, на якість навчання і виховання, але й на авторитет держави.

У сучасних умовах динамічного розвитку цивілізації вся система професійної освіти має бути орієнтована на нові умови життя та діяльність людей, на майбутнє, оскільки саме професіоналізм будь-якого спеціаліста є важливим чинником розвитку суспільства. Професіоналізм не може розвиватися спонтанно. Держава має керувати, стимулювати і підтримувати будь-які спроби підвищення професіоналізму викладачів [4].

Зауважимо, що позиції багатьох вчених Європи активно розробляють нові альтернативні ідеї розвитку професіоналізму випускників вищих навчальних закладів, який набуває нового й особливого значення. Серед таких ідей чільне місце належить ідеї безперервності освіти (навчання упродовж життя), відкритість, здатність до саморозвитку), ідеї партисипативності (демократизація всіх сфер життя суспільства, участь держави, батьків, громадськості у прийнятті рішень, що стосуються всіх аспектів професійної підготовки спеціалістів, аналізу й реалізації освітнього процесу.

Досліджуючи проблему партисипативності, її виникнення та розвиток у сучасних західних педагогічних концепціях, Н. М. Бідюк виокремлює низку важливих чинників, які необхідно використовувати у формуванні професіоналізму педагогів, зокрема:

- демократизацію у визначенні цілей освітнього процесу;
- зростання внутрішньої мотивації у спільних освітніх проектах;
- усунення негативних наслідків директивно організованого освітнього процесу;

- гуманізація освітнього процесу;
- виховання демократичної свідомості [2].

Результати дослідження Н. М. Бідюк довели, що реалізація ідеї партисипативності в освітньому процесі приводить до зростання інновацій в освіті, оскільки нові суб'єкти несуть нові ідеї, впровадження яких залежить від можливостей впливу суб'єктів на прийняття тих чи інших рішень, а залучення громадськості, відповідно, забезпечує підтримку у розв'язанні педагогічних проблем [2, с. 38].

На жаль, наші дослідження факторів впливу держави на створення максимальних умов для розвитку випереджальних педагогічних технологій на якість професіоналізму викладачів, стимулювання механізмів їхнього самовдосконалення, підвищення рівня професійної компетенції, розвитку професійно значущих якостей поки що така, що навіть деякі її усвідомлені дії в цьому напрямі часто або не реалізуються, пробуксовуючи у товщі усякого роду звітних паперів, або реалізуються не досить ефективно.

Втім, розвиток професіоналізму викладачів – об'єктивний процес, що піддається певному соціальному управлінню як єдності прогнозування, планування, регулювання й виховання. Прогнозування стану розвитку вищої освіти можливе на основі загальних тенденцій формування професійної свідомості викладачів, що характеризується високим рівнем зацікавленості держави у відповідних змінах вищої освіти.

Але ні теорія, ні методика цього процесу ще не визначені, а тому розглянемо деякі загальні проблеми формування нової моделі професіоналізму викладача, зосередивши увагу на таких основних напрямках удосконалення організаційної роботи, як урахування складного сучасного світового соціуму, визначення пріоритетів, принципів перебудови підготовки викладацьких кадрів, організації системи їхньої підготовки, дієвості існуючих концептуальних підходів.

Вагомим внеском у розв'язання багатьох цих проблем є думки і праці відомих педагогів-дослідників Є. Барбіної, В. Бондар, Л. Даниленко, І. Зязюна, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, В. Кудрявцевої, Ю. Кулюткіна, Ю. Мальованого, В. Маслова, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Паламарчук, Н. Протасова, Л. Пуховської, В. Пуцова, В. Пікельної, О. Савченко, В. Семиченко та ін.

На наш погляд, формування нової моделі професіоналізму викладача можливе не тільки шляхом професійної соціалізації, але й у процесі розв'язання тих реальних суперечностей професійної свідомості, які деградує впливають на його особистість (моральний вибір, духовні цінності, стандартизований спосіб життя, відчуження, однобічні ціннісні орієнтації тощо).

Правильна стратегічна орієнтація професійного розвитку майбутнього викладача має враховувати довгострокові цілі та спрямовуватись на модель стійкого безперервного розвитку.

Мета статті – висвітлити основні напрями вдосконалення професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Процес формування нової моделі професіоналізму викладача вищої школи – це в цілому є процес його повноцінного входження у своє професійне й соціальне становище, де викладач як інтелігент і громадянин має весь час погоджувати свої професійні цінності з вищими цінностями суспільства. Це дозволяє нам зробити висновок про те, що формування професіоналізму є одночасно і процесом його професійної соціалізації.

Проте вирішення цієї проблеми ускладнюється тим, що у нашій країні немає чіткої визначеності загальнодержавних ідеалів, “розмиті” критерії морального вибору, особливо вагомим недоліком формування нової моделі професіоналізму викладача є недостатній розвиток самосвідомості, пов’язаний з слабким станом раціональної складової, яка виявляється в їх професійній діяльності. Все це породжує певні коливання в поведінці, негативно впливає на формування поглядів і переконань у процесі освоєння професіології, соціології, етики, аксіології, акмеології та інших наук, які необхідні сьогодні для їх професійного розвитку.

Розв’язання всього комплексу зазначених суперечностей можливе за системного підходу до їх вирішення, що повинно стати предметом розробки спеціальної програми професійної підготовки викладача вищої школи на всіх етапах розвитку професіоналізму.

Перспективною є система розвитку професіоналізму, яка характеризується такими важливими якостями, як:

- випереджальний характер;
- спрямованість на проблеми постіндустріальної цивілізації;
- інноваційність і творчий характер;
- прогнозованість і продуктивність;
- забезпечення готовності до нових умов існування;
- адаптованість до нових швидкозмінних технологій та суспільних процесів, до нового соціального й інформаційного середовища;
- високий рівень професійної мобільності та конкурентоспроможності;
- універсальність і демократичність тощо.

У цілому, сучасна ситуація в умовах ринкових відносин потребує постійного саморозвитку викладача як суб’єкта власної життєдіяльності.

Головною установкою у формуванні нової моделі професіоналізму викладача, особливо в процесі його підготовки є те, що цей процес здійснюється всією сукупністю різноманітних впливів, усім комплексом засобів, у яких втілюються кращі традиційні якості професійної самовідданості, відповідальності перед народом і нацією за становище вихованості громадян.

Це важливе завдання досягається шляхом формування національно-культурної, національно-моральної самоідентифікації, тотожності зі своїм

народом і його долею, що забезпечить формування патріотизму – базової якості викладача, визначеної в останніх урядових документах і концепціях.

Пам'ятаючи, що центральним компонентом професіоналізму викладача є духовне самоствердження, слід покласти в основу професійної підготовки викладацьких кадрів формування готовності до утвердження гуманістичних основ буття, зокрема професійної доброчинності та людської порядності, подолання збайдужості до ідеалів. Звичайно, за такого підходу, формування нової моделі професіоналізму постає як засіб подолання суперечностей, які характерні для сучасного етапу розвитку нашого суспільства та вміння їх продуктивного творчого розв'язання.

Остільки складний комплексний характер проблем, які розв'язують викладачі, вимагає неординарних нових рішень, що носять соціально-перетворюючий характер, то у викладача сьогодні необхідно формувати потребу в творчості, цілеспрямовану установку на оперативне та чітке розв'язання складних педагогічних проблем.

Виходячи з цього, сьогодні постає завдання необхідності глибокого обґрунтування нових критеріїв та показників, за якими об'єктивно й справедливо можна було б вимірювати рівень розвитку професійних якостей, удосконалювати технологію аналізу та оцінювання якості роботи навчальних закладів органами влади.

До стратегічних і головних завдань формування нової моделі розвитку професіоналізму викладача належить виховання здібності до самостійної орієнтації в інноваційній діяльності на основі глибоких знань перспективних досягнень соціальних, філософських, людинознавчих, психолого-педагогічних наук, як професійної якості, що представляє собою виділену на основі певних ознак упорядковану множину педагогічних умінь, взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою – досягнення професіоналізму.

Головними критеріями, за якими характеризується професіоналізм викладача, є: фундаментальність, науково-педагогічна спрямованість і універсальна освіченість студентів.

Критерій (від лат. *criterion* – засіб для судження) – ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-чого. Критерій виражає сутнісні зміни об'єкта і представляє собою знання межі, повноти прояву його сутності у конкретному вираженні [3, с. 214]. Критерій є засобом, необхідним інструментом оцінки, але сам він оцінкою не являється.

Вибір критеріїв великою мірою визначається практичними інтересами, які полягають у досягненні компетентної, максимально результативної і водночас пріоритетної, найбільш значущої для викладача діяльності. В такому випадку критерій може бути представлений як науково обґрунтована “модель”, що характеризує сутність професійно-педагогічної підготовки, сукупність знань про неї, через яку вона максимально виражена.

За Л. Беляєвою [1, с. 60–63], критерії мають задовольняти такі вимоги:

- бути об'єктивними;
- вимірювати саме те, що заплановане;
- включати найбільш суттєві, основні моменти явища, що описується;
- охоплювати типові сторони явища; формулюватися ясно, коротко, точно.

Магістерська підготовка забезпечує рішення таких завдань оновлення вищої школи, як формування сучасних викладачів, здатних до реалізації випереджальних функцій освіти у розвитку суспільства, досягнення нової якості вищої педагогічної освіти, яка визначається відповідними освітньо-професійними програмами і державним стандартом, який визначає, що випускник, який отримав кваліфікацію магістра педагогіки, має бути готовим:

- вирішувати освітні й дослідницькі завдання, орієнтовані на науково-дослідну роботу в предметній області знань;
- використовувати сучасні педагогічні технології і методи наукових досліджень, що застосовуються в області психолого-педагогічної освіти; аналізувати результати навчання;
- проектувати і реалізовувати в практиці навчання новий зміст навчальних предметів і освітньо-професійних програм на рівні, що відповідає прийнятим освітнім стандартам;
- діагностувати рівень освіченості студентів; створювати творчу атмосферу освітнього процесу;
- виявляти взаємозв'язки науково-дослідного і навчального процесів у вищій школі, можливості використання власної наукової роботи як засобу вдосконалення освітнього процесу.

Тому вдосконалення професійної підготовки магістрів – майбутніх викладачів вищої школи пов'язане із розробкою питань педагогічної освіти, її теорії і практики, структури і змісту, технологій та методик.

Системний аналіз мети, завдань, принципів, змісту і форм організації професійної підготовки педагогів здійснили вчені О. Абдуліна, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Луговий, Г. Нагорна, С. Нікітчина, В. Семиденко, В. Сластьонін, Л. Хоружа та ін., у тому числі проблеми застосування у цьому процесі інноваційних технологій розглянуті у дослідженнях А. Алексюк, І. Богданової, А. Богуш, Є. Бондаревської, К. Вазіної, Л. Даниленко, В. Пітюкова, Н. Щуркової та ін. Проблема формування особистості педагога досить докладно висвітлена у ряді досліджень (С. Архангельський, Є. Барбіна, В. Войтко, Е. Гришин, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, А. Мудрик, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Спірін, Л. Сущенко, Н. Тарасевич, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.). Особливості, структуру, функції педагогічної діяльності, специфіку формування

готовності до її здійснення в умовах педагогічного процесу вищого навчального закладу досліджували вчені Є. Барбіна, Ф. Гоноболін, В. Загвязінський, А. Капська, Е. Карпова, Н. Кічук, А. Линенко, О. Мороз, О. Пехота, Г. Щедровицький та ін.

Важливо, що сучасні уявлення дослідників про професійну підготовку педагога як спеціаліста пов'язані з його компетентністю. Ключові компетентності є міжгалузевими знаннями, вміннями та здібностями, які необхідні для адаптації та продуктивної професійної діяльності. Це поняття включає результати навчання, що виражають “прирощування” знань, умінь, навичок, досвіду особистісного саморозвитку, творчої діяльності і досвіду емоційно-ціннісних відносин. Воно розглядається як комплекс професійних знань і значущих професійних особистісних якостей, які визначають ефективність професійної праці.

Отже, система підготовки майбутніх викладачів вищої школи функціонує як єдність інваріантної складової, що забезпечує внутрішню цілісність педагогічної системи, пов'язаної із безпосередньою трансляцією традиційних педагогічних і гуманістичних цінностей (при цьому забезпечується процес необхідного відтворення суспільства) і варіативної складової, пов'язаної із адаптацією цієї системи до конкретно-історичної реальності, що змінюється.

Труднощі полягають у тому, що досі не визначено напрями оновлення в умовах ринку і нового соціуму ієрархії цілей і того мінімуму обов'язкових знань, професійних умінь, які виправдовують поняття “викладач вищої школи” за принципом випереджувального розвивального навчання.

Педагогічні ідеї такі короткочасні, що старіють ще до того, як їх опублікують і оприлюднять. У більшості вузів створилась така ситуація, за якої викладачі, які отримали дипломи кандидатів чи докторів наук, вважають, що вони отримали раз і на все життя право однаково викладати і студентам, і викладачам, що призводить до невтішного, але закономірного результату: викладачі, які здійснюють в університеті слабку підготовку, наприклад, майбутніх учителів, потім так само їх і перепідготовляють, не поглиблюючи й не оновлюючи свої знання. Уже зараз існує величезна дистанція між метою і завданнями школи, її змістом та цілями педагогічного процесу в системі підвищення кваліфікації, причиною якої є неузгодження мети, засобів і оцінки результатів роботи цих підрозділів. Цілі перетворилися в лозунги педагогічних починань, засоби перестали бути професійною цінністю, результати вимірюються критеріями, які не відбивають сутність педагогічного процесу у вищих навчальних закладах. Так само й у більшості випадків цілі навчання магістрів роками не оновлюються, науково не обґрунтовуються. Навіть терміни “викладач” і “викладання” тлумачаться по-різному, не відповідають своєму дійсному сучасному змісту.

Трапляється, коли загальна ціль підготовки викладача формулюється так широко й узагальнено, що уявлення про неї залишається зовсім незро-

зумілим ні для тих, хто навчає, ні тим, для кого ця магістерська система створена.

Існує також нездоланна дистанція між тим, що пропонують викладачі магістратури і вимогами ректоратів та різних контролюючих органів. Це має свої причини. Вища освіта розвивалась ніби – то в бюрократичній оболонці, демократичні начала були атрофовані, ставлення вищих органів до вищої школи будувалися за такою схемою: звідти (зверху) йшли вказівки: що і як робити; знизу – інформація, що зроблено. У таких умовах проростала апатія й байдужість викладачів. Слухняність і старанність у виконанні навчальних навантажень стали головними чеснотами вищої школи.

К. Д. Ушинський про подібне поширене явище в його часи якось зауважував, що наші педагоги є чудовими виконавцями, що таких не знайти більше ніде в світі, бо в них у голові сидить інспектор, який, може, ніколи й не прийде на його заняття, але про якого викладач завжди пам'ятає. І виводити його з цього стану прийдеться дуже-дуже довго і важко.

Матеріальна база, на якій базується навчання в магістратурі, теж давно застаріла. Дешевий, поверховий і опосередкований підхід до організації випереджального магістерського навчання не може сприяти найголовнішому: нарощуванню особистісного духовно-творчого потенціалу викладача.

Сьогодні, коли у центр усіх перетворень поставлено людину, особистість, гуманізація людських взаємин, ще з більшою оперативністю має перебудовуватись діяльність нині існуючої системи магістерської освіти, яка покликана бути на великій відстані попереду в обґрунтуванні і виборі шляхів оновлення знань і педагогічного мислення викладача у прискоренні й нарощуванні його духовного потенціалу, у збагаченні досвідом і сучасною технологією викладання.

Отже, проблема перебудови та оновлення системи професійної підготовки викладацьких кадрів назріла так само, як багато інших суспільних реформ.

Учені відзначають, що сучасне покоління студентів – це зовсім нові люди, які живуть і діють за своїми, раніше невідомими законами, що сьогодні вони приготовлені до нового буття, до нового вчення, нових відносин. Їм потрібен і новий викладач, адаптований до нового соціуму, психології студента, здатний його розуміти, дати хід усьому новому і демократизованому світу, який гармонійно розвивається.

Тому система підготовки викладача через магістратуру – найкоротший шлях до прогнозованих результатів.

На наш погляд, цю систему слід кваліфікувати як особливу вищість серед інших ланок вищої освіти, як підготовку професіоналів, як спеціальну роботу з розвитку педагогічної творчості і підготовки викладачів-дослідників.

У зв'язку з цим магістерська підготовка викладачів має бути випереджальною, прогностично зорієнтованою на повноцінне підвищення їхнього індивідуально-професійного статусу за рахунок опрацювання індивідуальних програм та експериментальних курсів, створення й використання нових науково-методичних лабораторій з цільовим фінансуванням, щоб ширше залучати викладачів до наукової, видавничої роботи, готувати з ними рукописи і публікувати їхню продукцію.

Вважаємо залучення майбутніх викладачів до експериментальної роботи головною прикметою перетворення магістратури в Центри підготовки дійсних викладачів-новаторів для наукового обґрунтування гнучких і різноманітних наукових програм, які враховують потреби конкретного району, професійні можливості кожного викладача, вищих навчальних закладів.

Висновки. Таким чином, у всіх динамічних змінах і перетвореннях вищої школи на перший план виступає особистість викладача як творця, як носія нових якостей і ролей у всіх вимірах суспільного й духовного розвитку. З кожним поступом людської цивілізації розширюється діапазон духовності, освіченості, культурного потенціалу країн і народів, що так яскраво проявляється на діяльності вищих освітніх закладів.

Змінюються їхні цілі, завдання, функції, їхнє призначення. Вони працюють на майбутнє, тому мають прийняти інші пріоритети. І по суті, і за змістом вони мають стати не предметними а особистісними, зорієнтованими на людську індивідуальність, на найвищу культуру людських відносин.

Таким вищим навчальним закладам потрібен інший викладач, з іншим баченням своєї ролі в перебудові студентського і свого життя. Тому провідною стратегією їхньої підготовки у новій ситуації має стати створення усіх необхідних умов для перебудови їхніх професійних установок, переосмислення колишніх педагогічних цінностей, пошуку шляхів формування яскравих творчих особистостей, які вміють розробляти власні критерії будівництва самих себе і нових інших на базі більш досконаліших форм людських взаємин.

Такий процес нам бачиться як вища форма соціально значущої діяльності викладача, бо сам він виступає як безпосередній творець і "розроблювальник" учбових тем, професійних ситуацій, методичних посібників і рекомендацій, його діяльність у своїй основі спрямована на пробудження у майбутніх спеціалістів повної самостійності і потягу до своєрідності, раціональності і пошуку різноманітних прийомів навчання і виховання.

Список використаної літератури

1. Беляева Л. А. Социокультурные основания педагогической деятельности : дис. ... д-ра филос. наук / Л. А. Беляева. – Екатеринбург, 1994. – С. 60–63.
2. Бідюк Н. М. Альтернативні ідеї як фактор розвитку освітнього процесу в сучасних концепціях освіти / Н. М. Бідюк // Педагогіка і психологія формування творчої

особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 41. – С. 34–40.

3. Вьюнова Н. И. Инвариантное и вариативное в исследовании проблем психолого-педагогического образования / Н. И. Вьюнова // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2003. – № 1. – С. 189–206.

4. Головченко О. М. Про педагогічну майстерність викладача вищого навчального закладу / О. М. Головченко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Київ : ІЗМН, 1996. – Вип. 5. – С. 59–67.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2015.

Сущенко Т. И. Научно-практические проблемы профессиональной подготовки преподавателей высшей школы

Рассмотрено, каким должен быть преподаватель высшей школы и высшее учебное заведение, особенности видения их роли в перестройке студенческой и своей жизни. Потому главной стратегией их подготовки в новой ситуации должно стать создание всех необходимых условий для перестройки профессиональных установок, переосмысления бывших педагогических ценностей, поиска путей формирования ярких творческих личностей, которые умеют разрабатывать собственные критерии создания самих себя и других, более совершенные формы жизни и человеческих отношений.

Ключевые слова: преподаватель, высшая школа, студент, профессиональная подготовка, магистратура.

Sushchenko T. Scientific and Practical Problems of Training Higher School Teacher Preparation

We consider how to be a teacher of high school and higher education, especially the vision of their role in the reconstruction of the student and his life. Because the main strategy of their training in the new situation should be the creation of all necessary conditions for the adjustment of professional settings, a rethinking of the former pedagogical values, to find ways of forming bright creative people who know how to develop their own criteria for the creation of themselves and others, more advanced forms of life and human relations.

Need a new teacher, adapted to the new society, psychology student is able to understand it, to give a new course around the world and democratized, harmoniously developed. Therefore, the system of teacher training through the master – the shortest way to the projected results.

In our view, this system should be classified as a special superiority to other parts of higher education, including professional training as a special work of art and the development of pedagogical training of teachers and researchers.

In connection with this master teacher training must be anticipatory, prognostically oriented to fully enhance their personal and professional status.

It is proved that the leading strategy training in the new situation should be the creation of all necessary conditions for the restructuring of their professional attitudes, rethinking old pedagogical values, finding ways of forming colorful creative people who can develop their own criteria for construction of themselves and new others in a more sophisticated form human relationships.

Key words: teacher, high school, student, training, magistracy.

УДК 378.637:004.032.6

О. Л. ТЕРЬОХІНА

Класичний приватний університет

РОЗРОБКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МАШИНОБУДУВАННЯ

У статті розглянуто структурно-функціональну модель формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування.

Ключові слова: модель, технічне мислення, інженери-машинобудівники, професійна підготовка.

Сучасна інженерна освіта, що становить основу професійної підготовки майбутнього інженера машинобудування, традиційно ґрунтується на вивченні природничо-наукових і математичних знань. Це дозволяє фахівцям контролювати їх природне і штучне предметне оточення. Що ж стосується закономірностей самої цілеспрямованої професійної діяльності, то вони вивчаються фрагментарно, а знайомство з технологічними процесами носить локально-професійний характер. Проте професійна підготовка, що не забезпечує можливості побудувати багатофункціональний алгоритм досягнення мети, призводить до неоптимальних інженерних рішень і обмеженості бачення інженерами машинобудування їх наслідків. Якщо в рамках професійної інженерної культури ціннісний акцент буде зміщений з абстрактного знання і пошуку рішень методом проб і помилок на комплексне формування технічного мислення, це може призвести до серйозних і корисним змін в інженерній діяльності. Тоді на додаток до знання про закономірні зв'язки між технічними об'єктами оточення інженер машинобудування зуміє оцінити наслідки вжитих практичних кроків. Цей недолік може бути ліквідований на рівні спеціальної освіти, забезпечуючи підвищення ефективності дій окремої особистості, що допоможе мінімізувати негативні наслідки широкого використання технічних систем.

Важливим етапом вирішення проблеми формування технічного мислення у майбутніх бакалаврів машинобудування постала розробка структурно-функціональної моделі цього формування. Адже на думку багатьох сучасних вчених, саме моделювання є засобом пізнання і управління педагогічним процесом [1; 2]. В загальному розумінні модель – це подумки представлена і матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт. [4; 5].

Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлюються в роботах С. Архангельського, О. Дахіна, Ю. Конаржевського, В. Маслова, В. Міхеєва, В. Мізінцева та багатьох інших дослідників. У концептуальній побудові структурно-функціональної моделі формування технічного мис-

лення у майбутніх бакалаврів машинобудування ми керувалися працями М. Бахтіна, В. Беспалька, А. Бурова, М. Кагана, Н. Киященко, Н. Лейзе-рова, Є. Романова, досягненнями психолого-педагогічної думки (В. Біблер, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов).

В теоретичному обґрунтуванні побудови структурно-функціональної моделі формування технічного мислення у майбутніх інженерів машинобудування в процесі їх фахової підготовки ми виходили із загальноприйнятого в педагогічній і філософській науках уявлення про педагогічні моделі, як складні системи, що містять цілі, зміст, форми, методи і засоби, а також результати процесу цієї підготовки (Ю. Бабанський, В. Маслов, Л. Поздняк та ін.).

Метою статті є розгляд розробки і застосування структурно-функціональної моделі формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування.

У процесі розробки структурно-функціональної моделі формування технічного мислення у майбутніх бакалаврів машинобудування ми орієнтувалися на два аспекти моделювання процесу професійної підготовки студентів:

- моделювання змісту, який повинні засвоїти майбутні інженери машинобудування;
- моделювання процесу засвоєння цього змісту.

Саме тому наша модель є структурно-функціональною: з одного боку, вона розкриває методологічні засади (загальні дидактичні принципи, спеціальні принципи, підходи, цілі і зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-машинобудівників), з іншого боку, у ній розкриваються форми, методи і засоби формування технічного мислення, застосовані у процесі формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування.

Розглядаючи процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудування як процес формування їхнього технічного мислення, ми під цим процесом розуміємо обґрунтовану, послідовну, поетапну зміну актів навчання, в ході якої вирішується комплексне завдання формування і розвитку компонентів технічного мислення, що в кінцевому результаті вирішує завдання розвитку особистості майбутнього бакалавра машинобудування та підготовки компетентного фахівця.

Модель процесу формування технічного мислення у цьому випадку становить собою певну послідовність блоків, структурно пов'язаних між собою спільною метою, розміщених не в реальному просторі, а в часі. У процесуальному плані ця модель має вхід у вигляді цільового блоку як уявлення про ідеальний результат функціонування моделі (високий рівень сформованості технічного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників), та вихід – реальний результат формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування.

Природно, що нами при розробці складної багатокomпонентної моделі формування технічного мислення у майбутніх інженерів машинобудування застосовувалися такі методи пізнання, як спостереження, аналогія, аналіз, синтез, абстрагування та ін.

Застосування кожного з цих методів несло певне смислове навантаження, а саме: метою використання спостереження було накопичення інформації про процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудування; використання аналогій передбачало звернення до знань про моделі, які мають спільні корені з досліджуваною (моделі професійної підготовки фахівців, запропоновані у дослідженнях М. Мухіної, О. Кряжевої, Г. Райковської, С. Кирилашук та ін.), і перенесення їх на модель формування технічного мислення у майбутніх інженерів машинобудування, що розроблялась; використання методу абстрагування дозволило виділити головне, уявити процес формування технічного мислення у вигляді системи взаємопов'язаних компонентів; застосування аналізу та синтезу полягало у послідовному розкритті основних категорій моделі, визначенні поелементного складу кожного з виділених у ній компонентів та поєднання в системне ціле розрізнених її частин.

Під час побудови структурно-функціональної моделі формування технічного мислення у майбутніх інженерів машинобудуваннями ми враховували, що процес професійної підготовки пов'язаний з досить складною і неперервною динамікою чергування детермінованих відрізків діяльності у вигляді вивчення комплексу навчальних дисциплін. З метою забезпечення формування всіх компонентів технічного мислення це формування відбувається за спеціальної організації вивчення таких дисциплін, як “Математика”, “Інформатика”, “Хімія”, “Вступ до спеціальності” (введення змістового модуля “Методологія інженерного мислення”), “Фізика” (послідовне формування умінь розв'язувати творчі задачі з конструктивним спрямуванням), “Історія інженерної думки” (модуль “Нестандартні інженерні рішення у галузі оброблення металів тиском”), за якої враховуються специфіка професійної діяльності інженерів-машинобудівників за рахунок введення у навчальний процес завдань з проектно-технологічним змістом. Такі завдання спрямовані на формування основних компонентів технічного мислення.

Прогностичною метою такої підготовки є сформованість технічного мислення, яка визначається як цілісна властивість особистості, що характеризує узгоджене функціонування компонентів технічного мислення та єдність знань, умінь, здібностей і навичок творчого проектування технічних систем у квазіпрофесійній та професійній діяльності майбутніх інженерів машинобудування.

Сформованість технічного мислення майбутнього бакалавра машинобудування як психічний феномен структурується динамічною взаємодією п'яти компонентів: володіння мовою техніки, понятійного, образного, практичного, оперативно-алгоритмічного компонентів в їх безперервному розвитку і має три якісно різних рівня, описаних з урахуванням предметного змісту когнітивних етапів досліджуваного процесу фахової підготовки майбутніх інженерів машинобудування, адекватних структурі цілі і реалізованих в комплексі названих вище дисциплін.

Структурно-функціональна модель формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування має блокову структуру, основними складовими якої є методологічний, мотиваційно-цільовий, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний блоки (рис. 1).

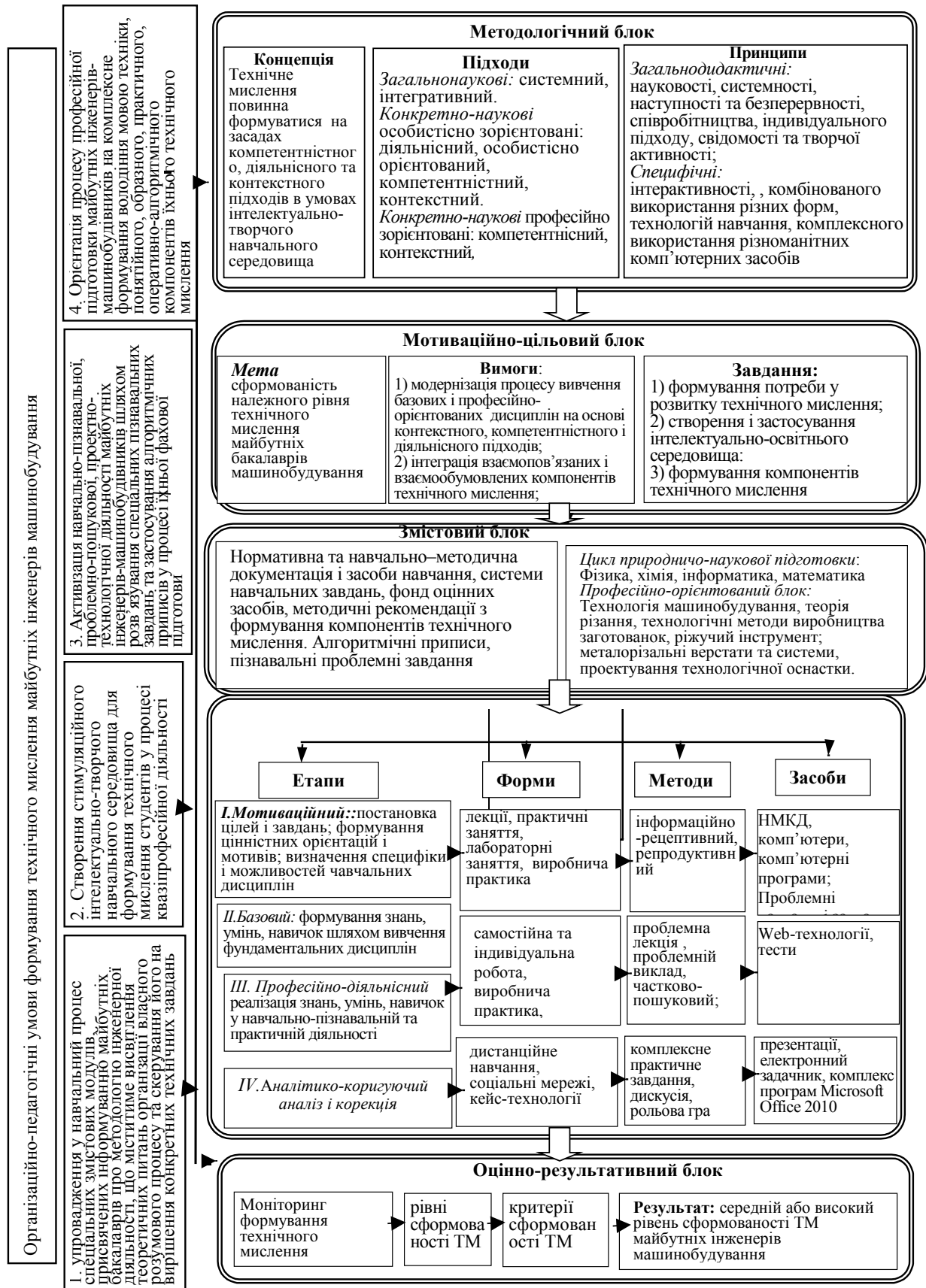


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування технічного мислення майбутнього інженера машинобудування

До методологічного блоку входять концепція формування технічного мислення майбутніх інженерів машинобудування, підходи і принципи, на яких ґрунтується це формування.

У концептуальному плані формування технічного мислення є частиною професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудування; феномен технічного мислення становить собою інтегративне психологічне новоутворення особистості, що містить спеціальні предметно-професійні знання і вміння; особистісну спрямованість до технічно-конструкторської діяльності у галузі машинобудування. Формування технічного мислення вимагає спеціальної поетапної організації предметного навчання на засадах системно-діяльнісного, компетентнісного та контекстного підходів в умовах спеціально створеного стимулюючого інтелектуально-освітнього середовища, що враховує узагальнений характер технічного знання. Ядром вивчення системи дисциплін, що входить до інтелектуально-освітнього середовища, є проблемне завдання технічного змісту, розв'язання якого орієнтоване на формування певних компонентів технічного мислення.

До складу методологічного блоку також входять принципи, які у нашому дослідженні поділялися на дві групи: загальнодидактичні та специфічні. Групу загальнодидактичних принципів складають принципи науковості, системності, наступності та безперервності, співробітництва, індивідуального підходу, свідомості та творчої активності. До групи специфічних принципів відносяться принципи інтерактивності, комбінованого використання різних форм, технологій навчання, комплексного використання різноманітних комп'ютерних засобів.

Мотиваційно-цільовий блок містить мету, вимоги та завдання процесу формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування.

Головною метою реалізації структурно-функціональної моделі є сформованість належного рівня технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування, яка досягається дотриманням організаційно-педагогічних умов.

До складу мотиваційно-цільового блоку входять також і завдання:

- 1) формування потреби у розвитку технічного мислення;
- 2) створення і застосування інтелектуально-освітнього середовища;
- 3) формування компонентів технічного мислення.

До складу *змістового блоку* входить комплексне науково-методичне забезпечення освітнього процесу. Розроблене комплексне науково-методичне забезпечення структурно-функціональної моделі формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування представлено у вигляді системи нормативної та навчально-методичної документації і засобів навчання, системи навчальних завдань, фонду оцінних засобів, методичних рекомендацій з формування компонентів технічного

мислення майбутніх інженерів машинобудування. Розроблені і апробовані алгоритмічні приписи є одним з орієнтирів у визначенні цілей і завдань поетапної організації процесу професійно-особистісного становлення майбутніх бакалаврів машинобудування. Алгоритм застосування проблемних технічно орієнтованих завдань заснований на комбінованому способі розв'язання і технології його реалізації через різні форми (навчальна / виробнича практика, курсове і дипломне проектування, колективно розподілена навчальна діяльність), що мають збалансований розподіл навчального часу і містять різні форми навчання (зокрема активні та інтерактивні).

Організаційно-діяльнісний блок містить етапи, форми, методи і засоби формування технічного мислення майбутніх інженерів машинобудування.

Змістом *мотиваційного етапу* є постановка цілей і завдань; формування ціннісних орієнтацій і мотивів; визначення специфіки і можливостей навчальних дисциплін.

Змістом *базового етапу* організаційно-діялісного блоку є формування компонентів технічного мислення шляхом вивчення фундаментальних дисциплін: фізики, хімії, математики, інформатики.

У процесі вивчення цих дисциплін особлива увага зверталася на формування понятійного, оперативного-алгоритмічного компонентів технічного мислення та мови техніки.

Під час навчання фізики понятійний компонент і мова техніки формувалися у процесі вивчення фізичних понять. Процес формування понять передбачає аналіз поняття, його дефініцію та формулювання [7].

Ми згодні з М. Мухіною, яка у своєму дослідженні зазначає, що “Математичні, фізичні, технічні поняття мають свої особливості. У технічних поняттях відбиваються системні характеристики технічних об’єктів, узагальнене знання, співвіднесене з призначенням об’єктів. Наприклад, “двигун” перетворить який-небудь вид енергії в механічну, “конденсатор” накопичує електричний заряд, “трансформатор” перетворить напругу тощо. У технічному понятті закладена суть технічних об’єктів, їх внутрішній зміст. Нерідко зустрічаються технічні поняття, що охоплюють системи технічних знань, наприклад, теорія механізмів і машин, теоретична механіка” [6, с. 82]. Таким чином, вивчення фізичних і хімічних понять, з одного боку, сприяє формуванню понятійного компоненту технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування, з іншого боку, створює надійне підґрунтя для формування мови техніки як компонента технічного мислення.

Потужним засобом формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування виявилися завдання з науково-технічним змістом. Т. Кудрявцев виділив чотири основні види завдань, класифікуючи їх відповідно до цілей діяльності за вирішенням конструкторсько-технічних

завдань. Це завдання на моделювання, деконструювання, переконструювання і власне конструкторські завдання [3].

В кожній навчальній дисципліні базового та інших етапів формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування ми використовували саме такі види завдань.

Змістом *професійно-діяльнісного етапу* формування технічного мислення майбутніх інженерів машинобудування є розвиток компонентів технічного мислення, сформованих на базовому етапі, шляхом формування знань, умінь, навичок у навчально-пізнавальній та практичній діяльності під час вивчення спектру професійно-орієнтованих дисциплін: “Технологія машинобудування”, “Теорія різання”, “Технологічні методи виробництва заготовок”, “Ріжучий інструмент”; “Металорізальні верстати та системи”, “Проектування технологічної оснастки”. Застосовуються форми, методи і засоби контекстного навчання на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів. Завдання технічного змісту знаходять свій розвиток шляхом залучення до їх вирішення поширених комп’ютерних програм типу Компас.

Оцінно-результативний блок виконує діагностичну функцію, у ньому зазначені критерії та показники сформованості технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування.

Висновки. Розглядаючи процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудування як процес формування їхнього технічного мислення, ми під цим процесом розуміємо обґрунтовану, послідовну, поетапну зміну актів навчання, в ході якої вирішується комплексне завдання формування і розвитку компонентів технічного мислення, що в кінцевому результаті вирішує завдання розвитку особистості майбутнього бакалавра машинобудування та підготовки компетентного фахівця.

Сформованість технічного мислення майбутнього бакалавра машинобудування як психічний феномен структурується динамічною взаємодією п’яти компонентів: володіння мовою техніки, понятійного, образного, практичного, оперативно-алгоритмічного компонентів в їх безперервному розвитку і має три якісно різних рівня, описаних з урахуванням предметного змісту когнітивних етапів досліджуваного процесу фахової підготовки майбутніх інженерів машинобудування, адекватних структурі цілі і реалізованих в комплексі названих вище дисциплін.

Структурно-функціональна модель формування технічного мислення майбутніх бакалаврів машинобудування має блокову структуру, основними складовими якої є методологічний, мотиваційно-цільовий, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний блоки.

У концептуальному плані формування технічного мислення є частиною професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудування; феномен технічного мислення становить собою інтегративне психологічне новоутворення особистості, що містить спеціальні предметно-професійні

знання і вміння; особистісну спрямованість до технічно-конструкторської діяльності у галузі машинобудування. Формування технічного мислення вимагає спеціальної поетапної організації предметного навчання на засадах системно-діяльнісного, компетентнісного та контекстного підходів в умовах спеціально створеного стимулюючого інтелектуально-освітнього середовища, що враховує узагальнений характер технічного знання. Ядром вивчення системи дисциплін, що входить до інтелектуально-освітнього середовища, є проблемне завдання технічного змісту, розв'язання якого орієнтоване на формування певних компонентів технічного мислення.

Список використаної літератури

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 36 с.
2. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин // Bestreferat.ru. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-78582.html>.
3. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления: Процесс и способы решения технических задач / Т. В. Кудрявцев. – Москва : Педагогика, 1975. – 304 с.
4. Маслов В. І. Моделивання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 3–9.
5. Мизинцев В. П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике / В. П. Мизинцев. – Москва : Педагогика, 1977. – 228 с.
6. Мухина М. В. Развитие технического мышления у будущего учителя технологии и предпринимательства средствами системы познавательных заданий : дис. ... канд. пед наук : 13.00.08 / М. В. Мухина. – Нижний Новгород, 2003. – 214 с.
7. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования физических понятий / А. В. Усова. – Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1988. – 90 с.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2015.

Терехина А. Л. Разработка структурно-функциональной модели формирования технического мышления будущих бакалавров машиностроения

В статье рассмотрена структурно-функциональная модель формирования технического мышления будущих бакалавров машиностроения.

Ключевые слова: *модель, техническое мышление, инженеры-машиностроители, профессиональная подготовка.*

Terokhina O. Development of Structural-Functional Model of Technical Thinking of Future Bachelors of Mechanical Engineering

The article considers the author's vision of the important aspect of vocational training and structural and functional model of technical thinking of future bachelors of mechanical engineering, which has a unit structure and includes methodological, motivation targeted, organizational and pragmatic, evaluative and effective units. The methodological unit includes the concept of formation of technical thinking of future mechanical engineers, approaches and principles underlying this formation.

The conceptual plan of formation of the technical thinking is part of the vocational training of future bachelors of mechanical engineering; the phenomenon of technical thinking is an integrative psychological formation of a personality containing the special domain-specific knowledge and skills; personal orientation to technical and design activities in mechanical engineering.

Formation of technical thinking requires a special staged organization of the subject learning on the basis of the system-activity, competency and contextual approaches in terms

of the specially created intellectually stimulating educational environment taking into account the general nature of technical knowledge.

The core of the study of the subjects system, which is part of the intellectual and educational environment, is a problematic task of technical content, the solution of which is focused on the formation of certain components of technical thinking.

Key words: *model, technical thinking, mechanical engineers, vocational training.*

УДК 371.314

І. О. ЯБЛОЧНІКОВА

докторант

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

ЗДІЙСНЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У ПІВДЕННОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

У цій публікації розкрито сукупність організаційних аспектів, що стосуються здійснення підготовки та формування професійної компетентності магістрів фінансової сфери у вищих навчальних закладах південно-європейських країн, зокрема, Іспанії, Італії та Португалії, а також з'ясовано можливість запозичення відповідного позитивного досвіду закордонних колег в систему вищої освіти України.

Ключові слова: професійна підготовка магістрів-фінансистів, формування компетентності фінансистів, вища професійна освіта в європейських державах.

Динамічні зміни економічної ситуації в нашій країні та світі в цілому, перманентні кризи змушують суспільство змінювати ставлення до організації підготовки у системи вищої професійної освіти. Метою реформ, котрі усі очікують, є зосередження зусиль освітян на підготовці не тільки висококваліфікованих кадрів, в загальноприйнятому розумінні, але й фахівців, здатних миттєво реагувати на динамічні зміни ситуації, негативні прогнози й різноманітні ризики, а також напрацьовувати й приймати відповідні ефективні управлінські рішення. У цьому сенсі, освітянам необхідно посилити увагу щодо організаційних й методичних засад реалізації навчального процесу у вищій школі, переорієнтації його змісту на підготовку спеціалістів, спроможних здійснювати заходи, націлені на розвиток та саморозвиток, неперервну освіту протягом усього життя.

Формування професійної компетентності фінансистів під час навчання, досягнення результатів освітньої діяльності, котрі відповідають установленим цілям, можливо лише завдяки спільним зусиллям викладачів вищих навчальних закладів, представників роботодавців та суспільства в цілому. При цьому, спільнота роботодавців, як зацікавлена сторона, має приймати активну участь у педагогічному процесі шляхом надання допомоги вишам в організації стажування і практики майбутніх фахівців, а також формулювання й висловлювання побажань стосовно змісту навчальних програм та актуалізації переліку відповідних умінь та навичок.

Проблемам реформування вищої професійної освіти, підвищення її якості присвячено праці багатьох як вітчизняних, так і закордонних науковців-педагогів. Так, Н. Ничкало зазначає: "Доцільним і перспективним може бути шлях виявлення прогресивних ідей того чи іншого зарубіжного досвіду, їх філософський, порівняльно-педагогічний аналіз, з'ясування концептуальних засад становлення і розвитку різних систем та освітньо-виховних моделей, їх порівняння з вітчизняними підходами, концепціями і

моделями та виявлення на цій основі можливих напрямів впровадження цих ідей в іншій державі, в тому числі і в Україні” [1].

Однак, як наголошує ця дослідниця, зазначене потребує розробки відповідного науково-методичного забезпечення процесу впровадження таких прогресивних ідей, з урахуванням сукупності чинників (соціально-культурних, економічних, соціологічних, психологічних, кадрових, матеріально-технічних та інших), а також суттєвої інноваційної спрямованості державної політики у цій галузі [1].

Метою статті є аналіз організаційних аспектів формування професійної компетентності фахівців фінансової сфери у вищих навчальних закладах південно-європейських країн та з'ясування можливості запозичення відповідного позитивного досвіду.

Питанням, що стосуються формування професійної компетентності спеціалістів економічного профілю у свій час приділялась увага у наукових публікаціях І. Демури, Ю. Деркача, Л. Дибкової, М. Голованя, Г. Чепорової та інших дослідників. Актуальні проблеми підготовки саме фінансистів із вищою освітою було висвітлено у працях Г. Астапової та С. Пілецької, Д. Бабашева, О. Воронкової, Л. Дмитриченко, А. Єпіфанова, Р. Квасницької і Г. Старостенко, С. Яблочникова [2]. Ними також реалізовано науково-педагогічний пошук та обґрунтування ефективних шляхів модернізації економічної та фінансової освіти в Україні та пострадянських державах.

До системного аналізу позитивного досвіду закордонних колег у справі формування професійної компетентності фахівців у європейських країнах, зокрема у Німеччині, вдаються у низці науково-методичних публікацій Л. Отрощенко (підготовка фахівців зовнішньоекономічного профілю) та В. Третько (підготовка магістрів-міжнародників). Узагальнення результатів досліджень зазначених вище науковців, у свій час дозволило освітянам з'ясувати позитивні аспекти організаційного й педагогічного досвіду німецьких колег, а також обґрунтувати рекомендації щодо його ефективного використання у справі реформуванні вітчизняної системи вищої освіти в межах інтеграції до європейського простору.

Однак, працівники освітньої сфери й багатьох інших європейських країн, в тому числі й півдня Європи, зокрема Італії, Іспанії, Португалії, Греції, Кіпру та т. ін. теж мають неабиякі успіхи й здобутки в забезпеченні досить високого рівня якості формування сукупності теоретичних знань, практичних умінь та навичок фахівців-фінансистів, а також багатовікові традиції здійснення діяльності в галузі вищої освіти. На жаль, організаційні аспекти та розроблені в цих південних державах методологічні принципи гарантування відповідної якості підготовки та компетентності зазначених спеціалістів залишились поза увагою вітчизняних науковців-педагогів.

У цій публікації ми зупинимося на відповідних аспектах підготовки магістрів-фінансистів лише у Іспанії, Португалії та Італії. Зокрема, структура іспанської системи вищої освіти є показово однорідною, адже майже

98% студентів економічного й фінансового профілю навчаються саме в університетах. В інших вищих навчальних закладах здійснюється підготовка лише фахівців з туризму, ремесел та деяких окремих галузей діяльності. При цьому, з майже сімдесяти іспанських університетів, лише два десятки – приватні. Функціонують й такі навчальні заклади, котрі фінансуються за рахунок коштів католицької церкви та громади. Переважну більшість вищів Іспанії можна класифікувати, як класичні університети, однак є й спеціалізовані, зокрема в наявності декілька політехнічних ВНЗ, а також так званий Відкритий університет дистанційного навчання.

Як правило, самі іспанські університети мають досить складну організаційну структуру і на практиці реалізують навчальні програми усіх кваліфікаційних рівнів. Так, різноманітні факультети університетів (Facultad Universitaria) пропонують абітурієнтам навчання тривалістю чотири-п'ять років, по закінченню якого випускники отримують “повний диплом” (Licenciado). У вищих технічних школах (Escuela Técnica Superior), наслідком навчання протягом аналогічного терміну є отримання так званого диплому “вищого інженера”. Освітній цикл великої кількості університетських (Escuela Univers), а також інженерно-технічних (Escuela Técnica de Ingeniería) шкіл триває лише три роки. Окремо приділяється увага студентам з особливими потребами.

Крім того, в Іспанії існує сектор “неуніверситетської” вищої освіти, до якого входить низка інститутів, котрі декларують отримання по закінченню повного курсу навчання двох видів дипломів:

– диплом, що є майже повністю еквівалентним до тих, які здобувають випускники університетів (Diplomado or Licenciado). При цьому, ті, хто навчається, опановують програму, подібну за структурою та змістом до навчальної програми класичного іспанського університету (кваліфікаційний рівень А);

– диплом нижчий за рангом у порівнянні з університетськими дипломами, який отримують переважно випускники навчальних програм, що спеціалізуються у галузі мистецтва (кваліфікаційний рівень В).

З метою успішної адаптації системи іспанської університетської освіти до загальноєвропейського освітнього простору, керівництвом цієї країни було прийнято та введено в дію низку законодавчих і нормативних актів, котрі регулюють освітню діяльність в цілому та оптимізують наявну структуру й відповідні процеси вищої освіти, зокрема, процедуру виконання дипломних робіт студентами і порядок навчання у аспірантурі.

Так, спеціальним Королівським указом від 21 січня 2005 р. було затверджено нову організаційну структуру іспанської університетської освіти, а також відповідні принципи реалізації навчання в аспірантурі. Аспірантура в Іспанії фактично є еквівалентною за змістом та структурою українській магістратурі. Зміст іншого Королівського указу №55, який датовано теж 21.01.2005 р., “Про установи в структурі університетській освіти й положення про дипломну освіту” стосується функціонування різного роду

інституцій у сфері вищої освіти. У цьому указі в основному зосереджується увага на першому циклі так званої “дипломної освіти”.

Протягом 2005–2007 рр. Радою по координації діяльності університетів Іспанії було розроблено відповідні Положення, що регулюють надання освітніх послуг для кожного з переліку наявних у іспанській системі вищої освіти циклів навчання, а також затверджено перелік навчальних закладів, котрі мають право надавати такі освітні послуги. Зокрема, у відповідності до зазначених вище Положень, університети цієї країни мають право самостійно розробляти та запроваджувати навчальні програми фактично усіх кваліфікаційних рівнів, у тому числі й для навчання у аспірантурі. Однак, розроблені програми вишами, мають обов'язково затверджуватися Радою по координації діяльності університетів.

Відповідно до зазначених вище Королівських указів, університетська освіта, набуття якої підтверджується відповідним дипломом, що є дійсним на території усієї країни, повинна реалізовуватися в межах двох основних циклів навчання:

– перший цикл (так звана “дипломна освіта”), під час якого студенти опановують базові поняття та набувають основні уміння й навички, актуальні для здійснення ними практичної професійної діяльності. Обсяг таких навчальних програм є еквівалентним 180–240 кредитів ECTS;

– аспірантура (магістратура) – це другий цикл університетської освіти, зміст якої зосереджено на поглибленому, спеціалізованому або ж міждисциплінарному навчанні. Метою такого навчання у магістратурі є відповідна академічна (отримання більш глибоких знань у певній проблемній галузі) чи професійна (розвиток практичних умінь та навичок у фаховій сфері) спеціалізація або ж здійснення наукових досліджень. Обсяг навчання 60–120 кредитів ECTS.

В останньому випадку, як правило, аспіранти (магістранти) планують подальший вступ до докторантури з отриманням наукового ступеню PhD. Запроваджено в Іспанії також й так званий “комбінований” тип магістерської освіти, який передбачає паралельне навчання більш ніж за однією спеціалізацією протягом одного того ж періоду часу. Після успішного закінчення повного циклу усіх зазначених вище програм їх випускники набувають ступінь магістра.

В структурі іспанської університетської освіти окрім зазначених вище двох циклів, існує й третій цикл, зміст якого спрямовано на поглиблене навчання методам, принципам та методикам реалізації науково-дослідної діяльності. В такому випадку, наприкінці навчання обов'язковим є прилюдний захист випускником дисертаційної роботи. Після успішного закінчення такого циклу ті, хто навчається одержують ступінь доктора філософії у певній галузі. Здійснення навчання за такими програмами забезпечує наявність найвищого академічного ступеня. Це, в свою чергу, надає їм випускникам право викладати у вищій школі й проводити наукові дослідження.

Магістерські програми, які пропонують університети Іспанії, як правило, не є логічним продовженням певної програми підготовки бакалаврів. Переважно вони запроваджуються для тих осіб, які вже мають ступінь бакалавра і певний практичний досвід роботи (2–3 роки) у відповідній професійній галузі. Крім того, для того, щоб бути зарахованим на навчання за будь-якою магістерською програмою, абітурієнт не обов'язково повинен мати ступінь бакалавра з того ж самого напрямку.

В останньому випадку, а також якщо абітурієнт певної магістерської програми попередньо набув ступінь бакалавра не у класичному університеті, а у вищій професійної спрямування, запроваджуються додаткові програми так званої “домагістерської” підготовки (*Pre-master*). Зміст таких програм спрямовано на отримання мінімальної сукупності знань та умінь необхідних для опанування змісту підготовки магістрів.

Нормативна база, що регулює здійснення діяльності у галузі вищої освіти Іспанії передбачає наявність так званого “перехідного періоду” входження у єдиний Європейський освітній простір. Університети у разі відсутності так званих “офіційних” магістерських програм, у відповідності до потреб ринку праці та актуальних запитів роботодавців розробили власні програми підготовки магістрантів. Успішне опанування їх змісту передбачає отримання ступеня “*Master Universitario*”. Цей вид підготовки магістрів набув досить високу оцінку іспанської спільноти роботодавців й студентів.

Диплом, що свідчить про закінчення зазначеного виду магістратури не дає права вступу до докторантури. Однак, у зв'язку з тим, що такі магістерські програми користуються досить значним попитом на ринку освітніх послуг, переважна більшість університетів пропонує абітурієнтам навчання як за “офіційними”, так і за університетськими програмами підготовки магістрів, в тому числі й фінансистів.

Існують також програми “*Master interuniversitario*”, котрі запроваджуються двома або й більше державними університетами Іспанії. Виконання навчального плану в межах таких магістерських програм здійснюється цими університетами спільно (викладання частини навчальних дисциплін забезпечує один з ВНЗ-партнерів, а решти дисциплін – забезпечує інший партнер). Іспанські університети також активно співпрацюють з університетами інших європейських країн в межах програми Європейської Унії “*Erasmus Mundus*”. В такому випадку реалізуються магістерські програми “подвійного диплому”.

Навчальні програми підготовки магістрів-фінансистів у Іспанії є досить різноманітними, як за спеціалізацією, формою організації навчального процесу, обсягом у кредитах ECTS, так і за терміном здійснення повного циклу навчання. Зокрема, у іспанських вишах таких, як Університет Алькала, Вища школа економіки у Барселоні, Університет Рамон Луллій, Університет Помпей Фабра, Університет Валенсії, Валладолідський університет, навчають магістрів у галузі фінансів за такими програмами:

- “Фінансова та актуарна наука” (120 кредитів ECTS, термін підготовки – два роки);
- “Фінанси і банківська діяльність” (60 кредитів ECTS, термін підготовки – один рік);
- “Економіка і фінанси” (60 кредитів ECTS, термін підготовки – три семестри або ж 9 місяців);
- “Фінанси й міжнародна торгівля” (60 кредитів ECTS, термін підготовки – три семестри або 9 місяців);
- “Фінансові ринки і макроекономіка” (60 кредитів ECTS, термін підготовки – три семестри або 9 місяців);
- “Фінанси і зовнішня торгівля” (60 ECTS кредитів, термін підготовки – три семестри або 9 місяців);
- “Бухгалтерський облік і фінансовий менеджмент”, спеціалізація у сфері корпоративних фінансів (60 кредитів ECTS);
- “Бухгалтерський облік і фінансовий менеджмент”, спеціалізація у сфері контролінгу (60 кредитів ECTS);
- “Фінанси та оподаткування” (62 кредитів ECTS);
- “Фінанси та управлінський контроль” (60 кредитів ECTS);
- “Фінанси підприємств” (120 кредитів ECTS);
- “Фінансові ринки та управління капіталом” (60 кредитів ECTS).

Усі зазначені вище програми, забезпечують ринок праці не тільки Іспанії, а й інших країн Європи та світу висококваліфікованими фахівцями у галузі фінансів, котрі здатні забезпечити і власний добробут, і добробут держави та суспільства. Здійснення магістерської підготовки в іспанських вишах в Європі є вельми престижним. А для студентів з особливими потребами запроваджено низку пільг.

Досить схожими на іспанську є системи вищої професійної освіти, й зокрема магістерська підготовка фінансистів у Португалії та Італії. Так, на сьогоднішній день у Португалії функціонують більше ніж два десятки університетів. Зміни, котрі були зафіксовані у законодавчих актах, прийнятих у Португалії у 2005–2006 рр. стосовно функціонування вищої освіти, в першу чергу пов'язані із необхідністю її адаптації до єдиного європейського освітнього простору. Студентам з особливими потребами приділяється окрема увага.

Декретом, прийнятим урядом Португалії у 2006 році була затверджена нормативно-правова база стосовно запровадження: нових ступенів вищої освіти і відповідних видів дипломів; організації вищої освіти, котра реалізується в межах трьох навчальних циклів; розмежування цілей функціонування політехнічної й університетської підсистем вищої освіти; європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) визначення обсягів навчального навантаження; національної системи акредитації, яка охоплює кожен вищий навчальний заклад і всі цикли навчання, з метою контролю за виконанням чинних вимог.

Вища ж освіта Італії має досить гіпертрофований університетський і зовсім не значний “не університетський” сектори. Переважна більшість італійських вищих навчальних закладів є державними. В цій країні в наявності більше шести десятків ВНЗ університетського рівня. Серед них є державних і так звані “вільні”. Останні, хоча й діють за принципами самоуправління, однак їх дипломи мають офіційне визнання. Вони працюють за програмами державних університетів та час від часу інспектуються Міністерством освіти. Термін підготовки магістрів-фінансистів у ВНЗ Італії складає від дев'яти місяців до двох років.

Висновки. На жаль, межі цієї статті не дозволяють нам в повній мірі розкрити більшість існуючих нюансів функціонування європейської вищої освіти. Однак, розглянуті нами в цій публікації організаційні аспекти реалізації магістерської підготовки та відповідного формування професійної компетентності, зокрема магістрів-фінансистів, у південно-європейських державах, надають можливість вітчизняним науковцям-педагогам запозичити позитивний досвід закордонних колег, з метою успішного впровадження його у освітній сфері України.

Список використаної літератури

1. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал / гол. ред. Н. М. Бідюк. – Київ ; Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 6–18.

2. Яблочников С. Л. Аспекти професійної підготовки у ВНЗ фахівців економічного профілю / С. Л. Яблочников // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Психолого-педагогічні науки). – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 3. – С. 136–139.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2015.

Яблочникова И. О. Осуществление подготовки магистров-финансистов в южно-европейских странах

В данной публикации раскрыто совокупность организационных аспектов, касающихся осуществления эффективной подготовки и успешного формирования профессиональной компетентности магистров финансовой сферы в высших учебных заведениях южно-европейских стран, в частности, Испании, Италии и Португалии. Уделено соответствующее внимание, как государственному сектору предоставления образовательных услуг, так и частному.

Кроме того, автором обосновано возможность заимствования имеющегося положительного опыта зарубежных коллег в деле подготовки высококвалифицированных экономистов, в частности, магистров-финансистов в Украине.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка магистров-финансистов, формирование компетентности, высшее профессиональное образование европейских стран.*

Yablochnikova I. Implementation of the Master-financiers in the Southern European Countries

This publication discloses a set of organizational aspects related to the implementation of effective training and successful formation of professional competence of masters of finance in higher education institutions of the South European countries. In particular, attention is paid to training of financiers in universities in Spain, Italy and Portugal. The author of the marked features of this activity, both in the public sector institutions providing educa-

tional services, as well as private. Also identified universities, which implement training of masters-financiers and content of the programs.

It is noted that the Master's program-finance at various universities may differ materially. These differences relate to and focus attention on specific issues of the activity of the financier, and the number of academic hours denominated loans are scheduled institution under the relevant programs.

We consider the nuances that suggest a similar system of higher education in Spain, Italy and Portugal, as well as available-significant differences. Such nuances, according to the author, due to both the current economic situation in these countries and the level of socio-economic relations in society, and centuries-old traditions of national activities in the field of education.

In addition, the author has established the possibility of borrowing the existing positive experience of foreign colleagues in the implementation of training of highly qualified economists, in particular, Masters financiers in Ukraine.

Key words: *vocational training of masters, formation of competence, the European higher education.*

Наукове видання

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

ВИПУСК № 44 (97)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І. Ю. Антоненко, А. О. Бессараб
Технічні редактори: Ю. В. Волошина, О. В. Дрига

Підписано до друку 02.11.2015.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 34,88. Обл.-вид. арк. 41,92. Тираж 500 пр. Зам. № 44-15Ж.

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.