

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 50 (103)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2016

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, 2016. – Вип. 50 (103). – 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 № 2 від 21 вересня 2016 р.

© Класичний приватний університет, 2016
© Колектив авторів, 2016

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. П. ЗЕЛЕНСЬКА, Л. Г. ЯКУБОВСЬКА</i> ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ В УКРАЇНІ З ЧАСІВ КИЇВСЬКОЇ РУСИ ДО УКРАЇНСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ.....	9
<i>А. В. КОВТУН</i> РОЗВИТОК ФОРМ ПОЗААУДИТОРНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ ст.	20
<i>Л. Ю. МОСКАЛЬОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ РЕЛІГІЙНИХ ІДЕНТИЧНОСТЕЙ У ПОЛКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я.....	27
<i>К. О. СЄВОДНЄВА</i> З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ЗЕМСЬКИХ ШКІЛ ЯК ОСНОВИ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В ЗАПОРІЗЬКОМУ КРАЇ.....	36
<i>Н. О. САДОВА</i> “ПЕДАГОГІЧНІ МАНДРІВКИ” ОСВІТЯН ХІХ ст. ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ КОМПАРАТИВІСТИКИ В США.....	42
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>В. М. АЛФІМОВ</i> ПОНЯТТЯ ТЕХНІЧНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ ТА ЇЇ СКЛАДОВІ.....	47
<i>С. М. АМЕЛІНА</i> ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИХОВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІДЕРІВ-АГРАРІЇВ У ПРОЦЕСІ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ.....	55
<i>С. М. АМЕЛІНА, Р. О. ТАРАСЕНКО</i> СПЕЦКУРС “ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПРОЕКТАХ” ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	65
<i>И. Л. АНУФРИЕВА</i> ЕВРОКЛУБ КАК КУРС НА ЕВРОИНТЕГРАЦІЮ.....	75
<i>І. В. ДЕРЕВ'ЯНКО</i> ЗМІСТ ХРИСТИЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ....	81
<i>І. І. ЄЛАНЦЕВА</i> СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СЛУЖБ ДЛЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ ...	88
<i>І. О. ЖАДЛЕНКО</i> КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	95
<i>Л. С. ЖУРАВЛЬОВА, Н. І. КОРОЛЬ</i> РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР	106
<i>Т. О. ЗАКУСИЛОВА</i> ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	112

<i>В. В. ЗАРИЦЬКА</i> ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	117
<i>О. М. ЗАХАРОВА</i> МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ	126
<i>О. В. КАЗАННІКОВА</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	133
<i>Г. В. КАМИШНІКОВА</i> ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА ТУРИЗМУ	141
<i>Т. В. КАРАКАТСАНІС</i> ВНУТРІШНЬОІНСТИТУЦІЙНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	147
<i>В. І. КЕМКІНА, О. С. СОКИРКО</i> КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ	155
<i>В. М. КРАВЧЕНКО</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК ОСНОВА ЙОГО КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ	161
<i>А. Ф. КУРІННА</i> ЛІНГВОСИНЕРГЕТИЧНИЙ ВИМІР ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІКТ	170
<i>І. М. ЛИТОВЧЕНКО</i> РОЗВИТОК КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД	178
<i>О. С. ЛОСЄВА, О. С. ЛОСЄВ</i> ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	184
<i>В. В. МАВРІН</i> СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ	190
<i>А. М. МАЛЯРЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	200
<i>Д. В. МАТЯШОВА</i> КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	207
<i>О. І. ПАНЧЕНКО</i> ОЦІНКА ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ	214
<i>С. В. ПОНІКАРОВСЬКА</i> СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЧИ РІЗНОМАНІТТЯ: МАЙБУТНЄ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ У СВІТІ	224

<i>В. С. САЛОГУБ</i> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ	230
<i>Н. М. СВІНЦИЦЬКА</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО РОБОТИ В ГУРТКАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ТВОРЧОСТІ: ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ	239
<i>О. О. СТАШУК</i> РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ЖИТТЄПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	250
<i>С. К. СТЕФАНЮК, С. П. ГУРА</i> КУЛЬТУРА ТВОРЧО-ГРОМАДСЬКИХ ЗВЕРШЕНЬ	258
<i>Т. І. СУЩЕНКО</i> ВІДПОВІДАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ – ОЗНАКА УСПІШНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	267
<i>О. М. ТУР</i> КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ	277
<i>С. М. ЩЕРБИНА</i> ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ – НАЙВАЖЛИВІШІ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	283
<i>О. ВАВАКІНА, Л. ВАХМАТ</i> THE ROLE OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL AND RESEARCH PROGRAMS FOR INCREASING SCIENTIFIC POTENTIAL OF UKRAINIAN EDUCATION	292

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>А. М. АНДРЕЄВ</i> ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ.....	297
<i>Н. П. ГОЛЕВА, А. А. ІВАХНЕНКО</i> ЗДІБНІСТЬ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО КООРДИНОВАНOSTІ РУХІВ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	306
<i>А. В. КОВІНЬКО</i> СУТЬ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	315
<i>Л. А. ПАВЛЕНКО</i> ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ	322
<i>І. І. СТЕПАНЕНКО</i> МІЖПРЕМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ПРОЦЕСІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	329
<i>А. С. ТКАЧОВ</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ	336
<i>Н. В. ЮХНО</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ	342

<i>С. П. ЯБКОВСЬКА, Г. К. ШУЛЬ</i> ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОПТИМАЛЬНОГО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ВОКАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ	348
--	-----

ВИЩА ШКОЛА

<i>В. Ю. АРТЕМОВ, В. В. СЕРІКОВ</i> ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ”	354
<i>І. В. АССЄВА</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МАШИНОБУДІВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ.....	363
<i>В. А. ВОЛКОВА, А. А. ХУДЯКОВА</i> МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДНЗ	372
<i>Б. Р. ГОЛОВЕШКО</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	378
<i>О. Є. ГУТНИК, І. М. БЕРЕЗНЕВА, Н. В. ЯКОВЕНКО</i> СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ВНЗ	387
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: НА ШЛЯХУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ	393
<i>В. Д. КАРИЧКОВСЬКИЙ, С. П. КАРИЧКОВСЬКА</i> ІНСТИТУЦІЙНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В АГРАРНИХ ВНЗ УКРАЇНИ.....	400
<i>О. М. КЕРНИЦЬКИЙ</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ	409
<i>Л. В. КЛИМЕНКО, Л. Ф. МУЦ</i> ФУНКЦІОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНА КАРТКА ЯК ЕЛЕМЕНТ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС	416
<i>Л. О. ЛІСІНА</i> ВПЛИВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	425
<i>В. В. ПАНЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	433
<i>Н. С. СКРИПНИК</i> ФОРМИ ТА МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	440
<i>І. М. ТОЛМАЧОВА</i> ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ” В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ	448

<i>О. В. ЦЕХМИСТРО, Е. Д. СОБОЛЕВА, О. Л. ДУБОВСКАЯ</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ: УСЛОВИЯ ЕГО СОХРАННОСТИ.....	455
<i>Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО</i> ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД.....	460
<i>І. В. ШАПОВАЛОВА</i> ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ	469
<i>І. О. ЯБЛОЧНІКОВА</i> ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У НОРВЕГІЇ.....	475

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.036

О. П. ЗЕЛЕНЬКАдоктор педагогічних наук, професор
Львівський державний університет внутрішніх справ**Л. Г. ЯКУБОВСЬКА**старший викладач
Львівський торговельно-економічний університет

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ В УКРАЇНІ З ЧАСІВ КИЇВСЬКОЇ РУСИ ДО УКРАЇНСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ

У статті висвітлено історичні передумови розвитку естетичних поглядів в Україні з часів Київської Русі до Українського Відродження. Охарактеризовано чотири історичні періоди становлення української державності та культури. Акцентовано на важливості прийняття християнства, яке дало змогу Київській Русі стати в один ряд із найрозвинутішими державами того часу. Проаналізовано політичні та економічні умови розвитку українського суспільства та їх вплив на культуру, мистецтво та освіту в Україні. Наголошено на особливому значенні козацько-гетьманського періоду, створенні братських шкіл, Львівського університету, Острозької академії та Києво-Могилянської академії, а також на діяльності видатних філософів, державних діячів, письменників, просвітителів у питаннях розвитку мистецтва, культури, освіти та виховання молодого покоління українців.

Ключові слова: історичний період, культура, освіта, християнство, моральні та духовні цінності, естетичні погляди, виховання.

Входження України в європейське та світове співтовариство складне й багатогранне, пов'язане з глобалізаційними та інтеграційними процесами як у галузях науки, техніки, інформаційних технологій, економіки, політики, так і у сфері духовної культури, естетики, моральності та мистецтва. Аналіз розвитку людського суспільства в різні історичні періоди показав, що темпи технічного прогресу завжди випереджали його духовний та культурний стан, а це, своєю чергою, призводило до безвідповідальності, дегуманізації та деморалізації суспільства, тоталітаризму, міжнаціональних конфліктів, революцій, війн і тероризму. Бо їх причиною, як зазначив філософ Б. Гершунський, є сама людина, що втратила здатність активно протистояти Злу в усіх його проявах, втратила Віру в моральні, духовні цінності Світу та сенс людського життя, втратила життєві орієнтири й не знаходить відповіді на найважливіші світоглядні питання ні в науці, ні в релігії, ні в освіті [1, с. 23].

Тому сьогодні перед освітою України загалом і вищою освітою зокрема постає завдання виховати людину нової формації (ноосфери) – духо-

вно та естетично багату, морально чисту, високоінтелектуальну, фізично досконалу й відповідальну за власну долю та долю держави.

Проблеми виховання молоді на засадах духовності, моральності, естетичного сприйняття світу та формування культурних цінностей розглядали філософи, педагоги, психологи та науковці минулого: Я. Коменський, А. Макаренко, С. Русова, М. Стельмах, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін. Відомі науковці та педагоги (І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Гуменнікова, І. Зязюн, В. Киричок, І. Мар'єнко, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Силаєва, Г. Шевченко та ін.) зробили значний внесок у вирішення цієї проблеми на сучасному етапі.

Мета статті – розглянути в історичному аспекті особливості розвитку естетичного виховання в Україні, починаючи від дохристиянського періоду й до XVIII ст., а також з'ясувати, якими були політичні та економічні передумови становлення українського суспільства в кожному з цих періодів.

Історію розвитку української державності, культури та філософсько-естетичних поглядів учені-історики умовно поділяють на сім періодів:

1. Дохристиянський період (IV–III тис. до н.е. – поч. I тис. н.е.).
2. Київська Русь та Галицько-Волинське князівство (IX–XIII ст.).
3. Литовсько-польська доба (XIV–XVI ст.).
4. Козацько-гетьманський період (XVII–XVIII ст.).
5. Українське Відродження (кінець XVIII ст. – початок XX ст.).
6. Радянський період (початок XX ст. – кінець XX ст.).
7. Період незалежності України (кінець XX ст. – до наших днів).

Розглянемо детальніше й дамо стислу характеристику першим чотирьом історичним періодам, оскільки, на нашу думку, їх об'єднує те, що, починаючи від Київської Русі, влада в державі належала князям, гетьманам, пізніше, після приєднання України до московської держави, – московському цареві, а суспільство поділялося на людей знатних, заможних і простих ремісників, козаків, бідних (чернь); церква й держава були однакостайними в питаннях формування суспільної свідомості, світоглядних уявлень та ідеалів, виховання молодого покоління, керуючись релігійними принципами, згідно з якими найвищою духовною цінністю та моральною досконалістю є Бог. З кінця XVIII й до початку XX ст. тривав період Українського Відродження, який ознаменувався інтенсивним розвитком науки, освіти, педагогіки та виховання. Радянський же період цілком відрізняється від усіх попередніх державно-політичним устроєм, культурно-моральними цінностями та освітньо-виховною системою. Тому ці періоди, на нашу думку, потребують окремого дослідження.

Перший період історії розвитку українського народу, його культури, духовності та естетичних поглядів бере початок із сивої давнини, починаючи з її витоків і до прийняття християнства, тобто це культура східнослов'янських племен дохристиянської доби. Деякі історики надають особливого значення трипільській культурі, яку вважають однією з прадавніх українських культур з високим рівнем як виробничої майстерності, техніки

виготовлення кераміки, суспільної організації, так і духовної культури. На думку інших дослідників, неабиякий вплив на нашу культуру, традиції та побут мала скіфська культура. Після розгрому Боспорського царства та Малої Скіфії відбулося велике переселення слов'янських племен на територію сучасної України. Як стверджував М. Грушевський, саме з цього періоду й розпочинається справжня історія України, історія культури її народу. Оце й були наші українські племена, що зайняли тоді вже побережжя Чорноморське від Дністра до Азовського моря та вперше тут виступають в історичних джерелах окремо під назвою “анти” [2, с. 32].

Відомо, що в дохристиянські часи на теренах сучасної України жили слов'янські племена, які займалися різноманітним ремеслом, ставили дерев'яні хати, обробляли землю, вирощували хліб, пряли, ткали, шили, розвивали навички різьблення по дереву, столярство, кували метал, виготовляли примітивну зброю (списи, луки), воювали. Разом із уміннями та навичками, яких вимагало життя, стародавні слов'яни розвивали духовно-релігійні погляди та возвеличували природу, поклоняючись Сонцю, Воді, Землі, Небу тощо, влаштовували різноманітні святкування й обряди, виготовляли музичні інструменти. Вони вірили в чародійство й ворожіння та особливого значення надавали могутності слова, яке виражалося в численних замовляннях і шептаннях. Уся їх майстерність і знання передавалися від покоління до покоління, а філософсько-естетичне мислення розвивалося на основі міфологічного та язичницького світогляду, усних народних переказів і легенд. Завдяки міфології ми дізнаємося про глибинні витoki духовності та вірувань наших предків. Саме слов'янська міфологія найсуттєвішими своїми елементами ввійшла в так званий синкретизм культури, де поступово втрачалися її релігійно-світоглядні ознаки у своєму первинному значенні й натомість виступала на перше місце ритуально-естетична, духовно-творча функція народної життєдайної фантазії та звичаїв [4, с. 137].

Необхідно зазначити, що в I тис. н.е. відбулася подія надзвичайного історичного значення, пов'язана з виникненням Києва – “матері міст руських”, об'єднанням східнослов'янських племен і утворенням держави Київська Русь. Літописи стверджують, що 882 р. є датою заснування Давньоруської держави, першим князем якої був Олег. Перші спроби запровадження християнства на Русі були зроблені ще київськими князями Аскольдом і Діром, але захоплення Києва варязьким князем Олегом сприяло поверненню до язичництва на довгі роки. Проте в місті залишилася чимала християнська громада, підтримкою якої пізніше заручилася княгиня Ольга при веденні державних справ, зробивши остаточний вибір на користь включення Русі в християнський світ.

Як відомо, великий князь київський Володимир (Святий) успішно завершив усі спроби хрещення Русі в 988 р. За його правління Київська Русь увійшла до числа наймогутніших держав середньовічного світу. Володимир збудував багато церков, зокрема церкву св. Василя й церкву Богородиці, так звану “Десятинну”, а також сприяв поширенню книжної освіти, вимагаючи віддавати дітей знатних людей у науку, які за якихось двадцять років стали не

тільки засновниками християнського суспільства, а й першими провідниками освіти на Русі.

Із запровадженням християнства, яке прийшло у слов'янський світ із Візантії в кінці X ст., давньоруські князі та мислителі знайомляться з філософсько-естетичними поглядами Арістотеля, Демокріта, Платона та інших відомих просвітителів Античності. За словами відомого російського історика М. Костомарова, саме з Візантії, що була однією з найрозвиненіших і найосвіченіших держав свого часу, перейшли до нас правні й державні розуміння та засновки розумової й літературної діяльності. Прийняття християнства було переворотом, що обновило і оживило Русь і вказав їй історичну дорогу [3, с. 4].

Аналізуючи XI ст., наголосимо, що на цей час припадає розквіт Київської Русі, наймогутнішої держави в Східній Європі, військо якої захищало країни Західної Європи від натиску кочівників з Півдня та Сходу. Низка дослідників вважають, що першими відомими філософсько-богословськими текстами того періоду, в яких було порушено питання естетики, були перекладені твори “Діалектика” Іоанна Дамаскіна, “Шестоднів” Іоанна Екзарха Болгарського, “Діоптра” Пилипа Пустинника. Два збірники статей “Ізборник 1073 і 1076 рр.” як найдавніші пам'ятки писемності Київської Русі включали тексти переважно релігійного характеру з духовно-моральними повчаннями, а також матеріали з поезики та риторики. Цікавим є той факт, що “Ізборник 1073 р.” був першим датованим збірником, що містив близько 380 статей з філософії та історії й використовувався як підручник, а це означає, що вже в ті часи приділяли велику увагу питанням освіти та виховання молодого покоління.

Не можемо обійти й той факт, що великий внесок в українську культуру цього періоду було зроблено відомими просвітителями Кирилом і Мефодієм, які створили першу слов'янську азбуку, переклали Апостол, Євангеліє, Псалтир та інші книги, й тодішній люд почув “про велич Божу своєю мовою”. Також відомими працями давньоруських філософів, у яких було висвітлено етичні та естетичні думки, були “Слово про закон і благодать” митрополита Іларіона, “Послання” Никифора до Володимира Мономаха, “Послання” митрополита Климентія Смолятича, “Послання” і “Слова” Кирила Турського, “Моленіє” Данила Заточника, твори Феодосія Печерського тощо. В цих творах відображено уявлення наших пращурів про красу (художню, духовну, природну) та мистецтво.

Треба зауважити, що естетичні та мистецькі погляди Київської Русі періоду Середньовіччя нічим не відрізнялися від країн Західної Європи, проповідуючи образ ідеального, божественного світу, де за допомогою літературної творчості та величних храмів, оздоблених неперевершеними мозаїками, фресками, іконами, виховували молоде покоління справжніми християнами. Так, краса та велич епохи Ярослава Мудрого втілилися в Софійському соборі в Києві, побудованому в 1037 р., який став не тільки центром християнської, а й осередком естетичної культури східних слов'ян. При ньому було відкрито першу бібліотеку та школу. Саме храми,

Софійський собор у Києві, храм в ім'я Діви Марії в Холмі та низка інших шедеврів мистецтва того часу, оздоблених дорогоцінним камінням і золотом, вражали розмаїттям кольорів, величчю та пишнотою архітектури й визначали художньо-естетичну орієнтацію людей.

У давньоруському мистецтві та літературі, які були тісно пов'язані з християнською релігією та церквою, возвеличується “внутрішня”, духовна краса людини, яка повинна жити за прикладом Христа, оскільки саме Бог є втіленням світла, добра й справедливості. Також у літературі та образотворчому мистецтві того часу значне місце займає образ князя-воїна, хоробрість, мужність і військова доблесть якого описано невідомим давньоруським письменником у славнозвісному творі “Слово о полку Ігоревім”, де Ігор, князь київський, бореться за свободу рідної землі. Естетичні ідеї Київської Русі знайшли своє відображення в такій визначній пам'ятці культури цього періоду, як “Повість минулих літ” Нестора Літописця.

Однак із середини XII ст. у Давньоруській державі почалися безупинні князівські чвари, міжусобні війни та економічний застій, а в 1240 р. монголо-татарська навала остаточно зруйнувала Київську Русь. Тут варто наголосити, що за цих непростих обставин першим зуміло піднятися з руїни, відновити економіку та культуру Галицько-Волинське князівство, яке було одним із найбільших князівств періоду феодальної роздробленості Русі, утворене наприкінці XII ст. волинським князем Романом Мстиславичем. Найбільшого розквіту воно досягло за правління Данила Романовича Галицького, який у 1253 р. зійшов на престол і продовжив політичні та культурні традиції Київської Русі.

Важливо зазначити, що період феодальної роздробленості (з XIII по XV ст.), де одна частина земель Київської Русі належала Речі Посполитій, а інша – Московській державі, не дає нам повної картини розвитку естетичної думки. Боротьба українського народу проти загарбників (московських, татарських, турецьких і польської шляхти) передається в думах, піснях та усній народній творчості, в яких кобзарі та лірники оспівували такі естетичні категорії, як героїчне, піднесене та трагічне.

Підсумовуючи, ми можемо стверджувати, що розвиток нашої культури та естетичних поглядів княжої доби відбувався через підйоми й спади, підкріплений особливостями українського релігійного світогляду та ментальності, він перебував у тісному зв'язку із досягненнями європейської гуманістичної культури та філософських тенденцій. Християнство створило нову ідеологію, зміцнило політичну владу князів, посилило роль держави, заклало фундамент для розвитку мистецтва, архітектури та освіти, вивело українську культуру на широкі простори світової цивілізації, поставивши її в один ряд з найрозвинутішими тогочасними культурами.

Занепад Галицько-Волинського князівства розпочався після смерті Юрія Болеслава в 1340 р., і відтоді велася боротьба за Галичину та інші українські землі між Польщею, Угорщиною, Литвою та Московщиною. Більшість земель Київської Русі поступово перейшли під владу Великого князівства Литовського, частина належала Польщі, сучасне Закарпаття було за-

хоплене Угорщиною, а частина Чернігово-Сіверської землі опинилася під владою Московської держави.

За таких умов зрозуміло, що українська культура в різних регіонах розвивалася неоднаково. Насильницьке нав'язування католицизму та латинської мови з боку Литви та Польщі, які пізніше об'єдналися в Річ Посполиту, призвело до занепаду української культури, народних традицій та мови. Найбільші українські князівства (Волинське, Київське, Подільське та ін.) були перетворені на провінції. Все це викликало гнів українського народу та штовхало його до боротьби.

Так, у кінці XV–на початку XVI ст. настає час бурхливих змін, починає утворюватися козацтво, першим гетьманом якого вважають Дмитра Вишневецького. Зміна державної політики, способу життя, мислення та ментальності українського народу, відродження культури, національної мови, освіти, літератури, звичаїв і традицій, спорудження храмів, відновлення інших видів мистецтва стали можливими за часів козацтва та Гетьманщини, періоду, що характеризувався духовним піднесенням національної свідомості в усіх сферах державного, суспільного та культурного життя України. Необхідно зазначити, що козацтво, яке спочатку було переважно суспільно-побутовим явищем без чіткої структури та організації, згодом перетворилося на міцну військову організацію Запорізьку Січ, яка розташовувалася на о. Мала Хортиця. Навколо Січі збиралися селени-однодумці, які на військових радах із свого круга старшин обирали гетьмана та боролися за визволення українського народу від загарбників (польських, московських, турецьких). Найвідомішою в історії України є Визвольна війна під проводом загальнонаціонального лідера Богдана Хмельницького, який зумів об'єднати й підняти на боротьбу весь український народ.

Історичні розвідки свідчать про те, що протягом півтора століття козацтво відстоювало й захищало права українського народу. Козацькі старшини, з яких пізніше сформувалася нова українська інтелігенція, доклали чимало зусиль для відновлення культури, мистецтва та шкіл при монастирях. Варто згадати в цьому плані гетьмана Івана Мазепу. Отримавши європейську освіту, він був людиною високого художнього смаку, з тонкою, неординарною, сповненою естетизмом натурою, який за власні кошти прикрашав міста (Київ, Батурин, Чернігів, Полтаву та ін.) декоративними спорудами, будував величні храми в стилі українського бароко, а також приділяв багато уваги розвитку освіти, культури, друкарства, поширенню гуманістичних ідей.

Відзначимо, що в XVI ст. на українських землях почали створювати церковні братства в Києві, Львові, Луцьку, Острозі, які, крім зміцнення й реформування православної церкви, активно боролися за національну культуру, релігійні та станові права українського народу, сприяли поширенню освіти серед населення. Відомий український педагог Б. Мітюров, який досліджував історію виникнення та діяльності братських шкіл, зазначав, що в XVI–XVII ст. в Україні існувало п'ять типів шкіл: 1) братські школи та школи в полках; 2) школи при монастирях і церквах; 3) школи

протестантських общин – кальвіністів, лютеран, аріан; 4) католицькі школи орденів єзуїтів і піар; 5) національні школи інших народів, що жили на українських землях, передусім єврейські, вірменські, грецькі. Всі вони були різними за своїм ідеологічним спрямуванням, але мали спільні організаційні форми та методи навчання. [5, с. 34–35].

Історичні факти доводять, що найстарішим навчальним закладом вищого рівня була Острозька греко-слов'яно-латинська школа-колегіум (пізніше з 1583 р. – академія), заснована восени 1576 р. у Острозі князем Костянтином-Василем Острозьким – найвідомішим державним діячем, меценатом і нащадком самого Володимира Святославича. У цьому зв'язку варто зазначити, що на межі XVI–XVII ст. Острог був важливим політичним, торговим і культурним центром, у якому зосередилося багато відомих на той час друкарів, книжників, православних публіцистів, малярів, будівничих, придворних музик та інших діячів мистецтва, бурхлива діяльність яких вплинула як на духовне та культурне життя міста, так і на його зовнішній вигляд, оскільки в Острозі було побудовано багато величних споруд: замок, три дерев'яні палаци, міську ратушу, вежу та багато будинків.

Першим ректором школи був український письменник-полеміст, культурний та освітній діяч Герасим Смотрицький, який відредагував “Острозьку біблію”, написав “Буквар” та два полемічних твори – “Ключ царства небесного” й “Календар римський новий”. Острозька школа-колегіум була створена за прикладом західноєвропейських навчальних закладів, однак відрізнялася від них своїм спрямуванням на греко-візантійську культуру та чітко вираженим національним характером. Особливістю її було й те, що вона підтримувала ідею “тримовного ліцею”, запропоновану в Європі Еразмом Роттердамським. Як і в європейських вищих школах, у академії вивчали сім “вільних наук”, що розділялися на предмети тривіуму (граматика, риторика, діалектика) й квадривіуму (арифметика, геометрія, астрономія, музика), а також вищі науки: філософію, богослов'я, медицину. Крім того, студенти Острозької академії опановували п'ять мов: слов'янську, польську, латинську, давньоєврейську та грецьку. Професорами та викладачами академії були відомі тогочасні українські педагоги: Дем'ян Наливайко, Христофор Філалет, Василь Суразький, Іван Лятос, Кирило Лукаріс, Клірик Острозький та ін. Серед випускників академії були Гаврило Дорофєйович, Йов Княгинєцький, Мелетій Смотрицький (син Герасима Смотрицького), гетьман реєстрового козацького війська Петро Конашевич-Сагайдачний та ін.

З літературних джерел ми дізнаємося про те, що князь Острозький також створив літературно-науковий гурток і відкрив Острозьку друкарню, в якій певний час працював першодрукар зі Львова Іван Федоров. Однак після смерті князя Костянтина-Василя Острозького академія почала занепадати, а згодом зовсім закрилася. Протягом 60-річної діяльності Острозької академії (1576–1636 рр.) її закінчило не менше ніж 500 осіб. Вихованці академії ставали вчителями, літераторами, друкарями, проповідниками, секретарями в державних і приватних установах. Деякі з них були впливовими релігійними

діячами. Вперше учительський стан поповнився не учнями дяківських шкілок, а професійними викладачами з новим світоглядом і значно ширшими знаннями. А це мало наслідком відчутне підвищення рівня освіти всього суспільства, її демократизацію. Академія відіграла й значну політичну роль: певною мірою стримувала полонізаторський вплив на молодь католицько-єзуїтських навчальних закладів, сприяла утвердженню національної свідомості серед усіх верств українського народу [6, с. 26–28].

Майже одночасно з Острозькою академією розпочало свою діяльність у Львові Успенське ставропігійське братство, яке в 1586 р. відкрило братську школу та розробило статут, що називався “Порядок шкільний”. У цій школі здобували освіту, а пізніше й працювали такі видатні діячі української культури, як Лаврентій Зизаній (Кукіль), Кирило Ставровецький, Йов Борецький та ін. Хоча братські школи були середніми навчальними закладами, та завдяки добре налагодженій роботі з батьками учнів, чіткій організації навчання, демократичності (у школах навчалися діти духовенства, козацьких старшин, міщан, селян) вони забезпечували високий рівень освіти.

Як відомо, Україна в той час перебувала під владою Речі Посполитої, яка всіляко перешкоджала поширенню освіти серед українців. Побоюючись відкриття вищого навчального закладу на базі братської школи, представники єзуїтського ордену, що в той час діяв у Львові, в 1608 р. відкрили середню школу-колегію, яка 20 січня 1661 р. отримала диплом від польського короля Яна II Казимира, що надавав єзуїтській колегії у Львові “гідність академії і титул університету”. Львівський університет, що до 1773 р. перебував під контролем єзуїтського ордену, мав два відділи: філософський та богословський, на яких читали такі самі дисципліни, як і в європейських університетах, а випускникам присвоювали наукові ступені бакалавра, ліценціата, магістра й доктора. На філософському факультеті навчання тривало 2–3 роки, вивчали такі дисципліни, як фізика, математика, метафізика, астрономія, логіка, географія, біологія, психологія, етика та грецька мова. На теологічному відділі навчання тривало 4 роки, вивчали Старий та Новий Заповіт, історію церкви, канонічне право, моральне богослов’є та старогрецьку мову. При університеті було також відкрито бібліотеку та друкарню.

Не можемо не згадати про той факт, що, починаючи з XVII ст. могутнім освітнім і науковим центром в Україні стає Києво-Могилянська колегія, яка за підтримки гетьмана Івана Мазепи набула статусу Академії (1632 р.). З неї беруть початок філософські системи, побудовані на гуманістичних і реформаційних ідеях, тобто актуалізуються гуманістичні тенденції. Чітка організація навчально-виховного процесу в академії, який тривав протягом 12 років і складався з двох рівнів (нижчого, де навчали читання, письма, мов (латинської, давньогрецької, старослов’янської), арифметики, природничих наук, граматики, риторики тощо, і вищого, де вивчали філософію та богослов’я), забезпечувала високий рівень освіти. На вищому рівні навчання вели у формі диспутів і творчих робіт на різні теми, а також використовували

різні методи активізації навчальної діяльності, які розвивали теоретичне, практичне та прагматичне мислення.

Серед найвідоміших професорів філософії в академії були Йосип Кононович-Горбатський, Інокентій Гізель, Іоасаф Кроковський, Лазар Баранович і Стефан Яворський. Із цим освітнім закладом пов'язані імена найвідоміших в Україні просвітителів і гуманістів Г. Сковороди та Ф. Прокоповича. Зазначимо, що у філософських поглядах Г. Сковороди особливе місце посідає людина та краса недоторканої природи (лісів, полів, рік, гір), яку він протиставляє марності власницьких прагнень і конфліктам у людському суспільстві. В його поезії поєднуються естетичні та етичні сторони людського буття, пов'язані з принципами самопізнання та “сродної праці”, яка трактується як відповідність вищому, розумному та справедливому началу. Іншими словами – це вияв у людині “вічного”, “божественного”. В естетичній спадщині філософа найвідомішими творами є “Сад божественных песней”, “Наркісс” і “Разговор пяти путников о истинном щастіи в жизни”.

Наприкінці XVII ст. у Києві високого рівня досягло музичне мистецтво, зокрема особливо популярними були псалми й кантати духовного характеру (автором деяких із них був Г. Сковорода), а також історичні думи, авторами й виконавцями яких були мандрівні кобзарі та лірники.

Аналізуючи діяльність і творчість видатного українського церковного й громадського діяча, письменника, оратора та вченого Феофана (Єлезара) Прокоповича, важливо згадати, що і його філософських поглядах визначальними є духовна краса людини, гармонія духа й тіла та краса природи. Закінчивши Києво-Могилянську академію, а пізніше ще й католицьке училище Володимир-Волинського кафедрального монастиря, він вирушає до Європи. Там, ознайомившись із філософсько-естетичними здобутками античних філософів, а також з “Богословсько-політичним трактатом”, “Етикою” голландця Спінози та з науковими досягненнями епохи Відродження, які втілилися в працях “Метафізичні роздуми про першу філософію”, французького філософа Рене Декарта та “Метафізичні початки натуральної філософії” Ісаака Ньютона, Ф. Прокопович робить свій висновок: 1) про те, що між положеннями Святого писання, законами природи й розуму людини не може бути суперечностей, оскільки вони гармонійно підігнані самим творцем; 2) про схожість мистецтва та природи, які розвиваються від нижчих до вищих форм; природа є мірою мистецтва, а мистецтво наслідує природу; серед творів природи є речі, які нагадують мистецтво й можуть викликати естетичні переживання; 3) про тісний зв'язок мистецтва та науки, зокрема математики [7, с. 235–236]. Як прихильник раціоналізму, він у творі “Логіка” говорить про зв'язок розуму з мистецтвом, наголошуючи, що митець спочатку осягає розумом свій витвір, а потім виводить контур [8, с. 368]. Ф. Прокопович вважав, що мистецтво як засіб пропаганди ідей Просвітництва мало особливий вплив на морально-етичне та естетичне виховання як молодого покоління, так і людини загалом, а поетика як

один із видів мистецтва здатна розвивати фантазію та уяву, а також має тісний зв'язок з мораллю.

Отже, козацько-гетьманський період був досить складним як у політичному сенсі, так і в культурному. Однак у постійних війнах за національне визволення сформувалися українська державність і свідомість, що суттєво вплинуло на подальший розвиток культури, мистецтва та освіти в Україні.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що в кожному історичному періоді приділяли велику увагу проблемам культури, освіти та естетичного виховання молодого покоління. Запровадження християнства на Русі сприяло як розвитку філософсько-естетичних поглядів та української культури, так і зростанню міжнародного авторитету держави. З прийняттям православ'я поширилася грамотність серед русичів, проповідниками Кирилом і Мефодієм було створено першу слов'янську абетку, змінилися морально-естетичні засади.

Визначальним для розвитку української державності, культури, освіти та виховання був козацько-гетьманський період, який загартував свідомість українського народу, зміцнив його любов до рідної землі, до християнських чеснот, навчив цінувати волю, підняв лицарський дух. Братські школи, а згодом – вищі навчальні заклади, такі як Острозька академія, Львівський університет та Києво-Могилянська академія, спираючись на досягнення тогочасної науки та враховуючи особливості української національної культури, забезпечували належний рівень освіти й виховання, що, своєю чергою, вивело українське суспільство на вищий рівень розвитку та поєднало його в одне ціле із загальноєвропейським культурно-освітнім процесом.

Список використаної літератури

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособ. для самообразования / Б. С. Гершунский . – [изд. 2-е, перераб. и доп.]. – Москва : Пед. общество России, 2002. – 512 с.
2. Грушевський М. С. Ілюстрована історія України / М. С. Грушевський. – Київ : Золоті Ворота, 1990. – 513 с.
3. Костомарів М. І. Історія України в життєписах визначніших її діячів / М. І. Костомарів ; пер. О. Барвінський. – Львів : Друкарня наукового товариства ім. Шевченка, 1918. – 494 с.
4. Кучерюк Д. Ю. Культура слов'ян. Україна в контексті культурно-історичних доль слов'янства. Історія світової культури: культурні регіони : навч. пос. для студ. гум. спец. вузів / Л. Т. Левчук, В. С. Гриценко, Д. Ю. Кучерюк та ін. – [2-ге вид.]. – Київ : Либідь, 1997. – С. 381 – 443.
5. Митюров Б. Н. Развитие педагогической мысли в Украине в XVI–XVII вв. / Б. Н. Митюров. – Київ : Радянська школа, 1968. – С. 34–35.
6. Мицько І. З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія / І. З. Мицько. – Київ : Наукова думка, 1990. – С. 26–28.
7. Огородник І. В. Історія філософської думки в Україні : навч. посіб. / І. В. Огородник, В. В. Огородник. – Київ : Вища школа ; Знання, 1999. – 543 с.
8. Прокопович Ф. Життєпис / Ф. Прокопович // Філософські твори: в 3-х т. – Київ : Наук. думка, 1981. – Т. 3. – С. 361–372.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Зеленская Е. П., Якубовская Л. Г. Исторические предпосылки развития эстетических взглядов в Украине со времен Киевской Руси до Украинского Возрождения

В статье освещены исторические предпосылки развития эстетических взглядов в Украине со времен Киевской Руси до Украинского Возрождения. Дана характеристика четырем историческим периодам создания украинской государственности и культуры. Акцентируется внимание на важности принятия христианства, которое позволило Киевской Руси стать в один ряд с самыми развитыми государствами того времени. Анализируются политические и экономические условия развития украинского общества, а также их влияние на культуру, искусство и образование в Украине. Подчеркивается особое значение казацко-гетманского периода, открытия братських школ, Львовского университета, Острожской академии и Киево-Могилянской академии, а также деятельности известных философов, государственных деятелей, писателей, просветителей в вопросах развития искусства, культуры, образования и воспитания украинской молодежи.

Ключевые слова: исторический период, культура, образование, христианство, моральные и духовные ценности, эстетические взгляды, воспитание.

Zelenska O., Yakubovska L. The Historical Preconditions of Easthetic Views Development in Ukraine from Kievan Rus to Ukrainian Renaissance

The article presents the historical preconditions of the aesthetic views development in Ukraine from Kievan Rus to the period of Ukrainian Renaissance. Four historical periods of the Ukrainian statehood formation and culture development are described. The attention is focused on the importance of Christianity that allowed Kievan Rus to become one of the most developed countries of that time. A great contribution to Ukrainian culture of this period was made by the known enlighteners Cyril and Methodius who created the first Slavic alphabet, translated the Apostle the Gospel, the Psalms and other books.

The article focuses on Galicia and Volyn principality, which, after the destruction of Kievan Rus managed to restore the economy and culture and reached its greatest prosperity during the reign of Danylo Galytsky. The political and economic preconditions of the Ukrainian society development and their impact on the culture, art and education in Ukraine are analyzed. Emphasis is put on the special significance of the Cossacks and Hetman period. More than one and a half century Cossacks defended the rights of the Ukrainian people.

Great attention is paid to the creation of the Brotherhood schools, Lviv University, Ostrog Academy, and Kyiv-Mohyla Academy, as well as the activity of the prominent philosophers, statesmen, writers, enlighteners concerning art, culture, education and upbringing of the generations of Ukrainian youth. The philosophical views of philosophers, writers, scholars and speakers Grygory Skovoroda and Feofan Prokopovych are described. They emphasized the spiritual beauty of the man, spirit and body harmony, the beauty of nature and the role of art, which had a particular impact on moral, ethical and aesthetic education of the young generation in their works.

Key words: historical period, culture, education, Christianity, moral and spiritual values, aesthetic views, upbringing.

УДК 378.189

А. В. КОВТУН

кандидат педагогічних наук, викладач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК ФОРМ ПОЗААУДИТОРНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

У статті на основі аналізу архівних документів та історико-педагогічної літератури простежено динаміку впровадження нових позааудиторних форм музичної освіти в підготовку майбутніх учителів у педагогічних інститутах у другій половині ХХ ст. Розкрито роль у цьому процесі спеціальних структурних підрозділів: секцій та кафедр співів і музики, методичних комісій, кабінетів естетики та музичних кабінетів, що опікувалися музичною освітою педагогічних кадрів, організували й координували в цьому напрямі роботу інших кафедр, здійснювали контролюючу та допоміжну функцію в питаннях позааудиторної музично-просвітницької роботи зі студентами тощо.

Висвітлено накопичений у діяльності педагогічних навчальних закладів досвід музичного виховання студентів у різних формах позааудиторної діяльності: вечорів-концертів, зустрічей з письменниками, композиторами, “музичних вогників”, занять хором співом; керування музичними гуртками; музичних лекторіїв, лекцій-концертів тощо.

Ключові слова: музична освіта педагогічних кадрів, форми позааудиторної роботи, кабінети естетики, музичні кабінети, педагогічні та мистецькі гуртки, лекторії, художня самодіяльність, студентські фестивалі.

Розвиток особистісно орієнтованих підходів у підготовці педагогічних кадрів особливо актуалізується сьогодні у зв'язку зі зростанням потреби сучасної школи в педагогах із високим рівнем особистої культури, здатних передати новому поколінню високі естетичні цінності та морально-етичні ідеали.

В законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ ст., в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепціях національного виховання студентської молоді, виховання особистості, художньо-естетичного виховання наголошено на особливій увазі з боку держави на питаннях естетичного розвитку молодого покоління, що забезпечується вдосконаленням музичної освіти педагогічних кадрів.

Успішне вирішення цього завдання передбачає звернення до української історико-педагогічної спадщини, зокрема заслуговує на увагу суттєвий досвід розвитку позааудиторних форм музичної освіти педагогічних кадрів України в другій половині ХХ ст., коли оновлювалися концептуальні засади діяльності вчителів з музичного виховання учнів, розробляли основні складові змісту, методи та форми музичної освіти майбутніх учителів, накопичувався досвід музичної освіти педагогічних кадрів України.

Історико-педагогічні питання розвитку української музичної освіти, зокрема освіти майбутніх педагогічних кадрів, на різних історичних етапах було порушено в докторських дисертаціях і монографіях С. Мельничука,

О. Михайличенка, Т. Танько, В. Черкасова; працях О. Апраксіної, Т. Грищенко, А. Желан, В. Кузьмічової, М. Лещенко, О. Овчарук, О. Олексюк, Г. Падалки, В. Попової, А. Растригіна, О. Ростовського, О. Рудницької, А. Соколової, Т. Ткаченко, Т. Тюльпи, К. Шамаєвої та ін. Однак, як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, сьогодні питання розвитку позааудиторних форм музичної освіти майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ ст. ще досі є недостатньо висвітленим.

Отже, *метою статті* є висвітлення на основі аналізу архівних документів та історико-педагогічної літератури досвіду розробки й упровадження нових позааудиторних форм музичної освіти в підготовку майбутніх учителів у педагогічних інститутах у другій половині ХХ ст.

Аналіз історико-педагогічних та архівних джерел показав, що важливе значення в музичній освіті майбутніх учителів у навчальних закладах України в другій половині ХХ ст. надавали позааудиторним формам роботи. Це, зокрема, було пов'язано з тим, що музична освіта студентів різних факультетів часто здійснювалася поза навчальним планом, а також із поступовим удосконаленням виховної роботи з усім контингентом студентів ВНЗ, що відбувалося протягом усього досліджуваного періоду, коли було затверджено зразковий план виховання студентів у вищих навчальних закладах на весь час їх навчання. Згідно з цим документом, у якому було враховано вже існуючий у педагогічних ВНЗ досвід виховної роботи зі студентами, естетичне (зокрема музичне) виховання студентів реалізовувалося шляхом залучення їх з першого курсу до художньої самодіяльності, проведення оглядів, конкурсів, виставок самодіяльної творчості, колективного відвідування театрів, концертів із подальшим обговоренням, зустрічей з композиторами, творчими колективами.

У пошуку нових форм організації позааудиторної активності студентської молоді відігравали вагому роль педагогічні інститути, де діяльність кафедр, деканатів і відділів була спрямована на: забезпечення систематичної виховної та громадської роботи зі студентами, їх творче самовдосконалення в праці та повсякденному житті; максимальне використання різноманітних форм і засобів музичного впливу на молодь (кіно, телебачення, твори музики), прищеплення студентам навичок застосування цих засобів у своїй майбутній педагогічній роботі; всіяке сприяння розвитку масової художньої самодіяльності, її спрямування на вироблення у студентів і учнів практичних умінь і навичок роботи як організаторів і керівників гуртків художньої самодіяльності загальноосвітньої школи [1, арк. 3–5].

Зазначимо, що введенням нових позааудиторних форм музичної освіти в підготовку майбутніх учителів у педагогічних інститутах опікувалися спеціальні структурні підрозділи, що здійснювали контролюючу та допоміжну функції в питаннях музичної освіти педагогічних кадрів: секції та кафедри співів і музики, методичні комісії, кабінети естетики й музичні кабінети, які організовували та координували роботу всіх інших кафедр у галузі музичної освіти студентів. Цікавим у цьому аспекті є досвід Луган-

ського й Чернігівського педагогічних інститутів, де для вирішення питань організації додаткової естетичної (зокрема й музичної) освіти майбутніх учителів було створено студентські кафедри комсомольської та піонерської роботи. У Донецькому університеті із слухачів факультативів музично-естетичної спрямованості обирали студентську раду, яка займалася організацією культурно-масових заходів, брала участь у затвердженні репертуару на новий навчальний рік, вирішувала (під керівництвом викладачів) інші важливі питання організації виховної роботи зі студентами. Діяльність подібних структурних підрозділів педагогічних інститутів та органів студентського самоврядування сприяла урізноманітненню позааудиторних форм музичної освіти майбутніх учителів.

Досвід музичної освіти майбутніх учителів у різних позааудиторних формах накопичувався в діяльності всіх факультетів педагогічних навчальних закладів, де в практику виховної роботи зі студентами широко ввійшли: проведення вечорів-концертів, підготовка “музичних вогників”, проведення занять хором співом [2, с. 2–4]. На перервах для студентів організовували прослуховування радіогазет, музичних передач, класичних музичних творів на їх замовлення [3, арк. 46–51]. Значного поширення набули студентські мистецькі клуби, огляди творчості студентів, які охоплювали більшість вихованців вузів.

Мистецькі гуртки, студії, виконавські колективи (хори, музичні, танцювальні, фольклорні та інструментальні ансамблі), самодіяльні театри, клуби стали в досліджуваній період провідними формами позааудиторної роботи з майбутніми вчителями – як із тими, що отримували музичну спеціальність, так і з тими, що здобували інший (немузичний) педагогічний фах. Запровадження таких форм у практику роботи педагогічних закладів освіти сприяло розвитку творчих музичних здібностей студентів, активізувало мистецьке спілкування й самовираження молоді, забезпечувало розвиток у майбутніх педагогів високої культури.

Наголосимо, що в цей період у кожному педагогічному інституті функціонувало по декілька педагогічних і мистецьких гуртків різної спрямованості, де майбутні вчителі мали змогу розширювати музичні знання та вміння.

Важливо в цьому напрямі відзначити роботу факультету з підготовки вчителів початкової школи Бердичівського педагогічного інституту, де, за даними 1957–1958 н.р., діяв багатий спектр гуртків музичного спрямування: хоровий гурток (106 чол.), гурток сольного співу (28 чол.), струнний гурток (18 чол.), гурток інструментального ансамблю й духовий оркестр. Таким чином, майбутні вчителі початкових класів мали змогу закріплювати отримані на факультативах музичні знання та вміння, набувати досвід власної творчої діяльності [4, арк. 33]. У Горлівському інституті іноземних мов, наприклад, було створено хори із студентів факультетів англійської та французької мови по 70 осіб у кожному [5, арк. 36].

За відомостями викладача Криворізького педагогічного інституту З. Копець, особливою популярними серед студентства були клуби любите-

лів мистецтва, музичні лекторії, лекції-концерти, вечори пам'яті майстрів мистецтв тощо [8, с. 80].

Важливою позааудиторною формою музичної освіти студентів, спрямованою на набуття необхідних майбутнім учителям умінь виступати перед аудиторією в ролі виконавця й лектора-інтерпретатора музичного твору, була концертно-виконавська діяльність. Через залучення студентів до активної участі в різноманітних формах концертно-виконавської діяльності забезпечувалося закріплення в них музичних навичок, набуття досвіду музичної діяльності. Аналіз досвіду викладача Тернопільського педінституту ім. Я. Галана О. Лазаревської свідчить, що значну увагу в підготовці майбутніх педагогів-пропагандистів музичного мистецтва приділяли формуванню в них умінь вільно володіти мистецтвознавчою термінологією, яскраво й точно інтерпретувати почуте, а виразне, емоційне, яскраве виконання твору було обов'язковим підтвердженням словесних пояснень [6, с. 30]. Таким чином, особливо позитивним в організації концертно-виконавської діяльності з вчителями було те, що вони не лише готували програму для концертних виступів, а й отримували теоретичні й методичні знання з цього виду мистецтва, ознайомилися з методикою роботи шкільного самодіяльного колективу.

Як показало дослідження, набуття майбутніми вчителями досвіду концертно-виконавської діяльності забезпечувалося їх залученням до художньої самодіяльності, що, за характеристикою сучасних дослідників, була найбільш розповсюдженою позааудиторною формою музичної освіти у ВНЗ протягом досліджуваного періоду. Зокрема, у звіті Глухівського педагогічного інституту зазначено, що художня самодіяльність молоді, до якої було залучено 2/3 студентського складу (хор, оркестр народних інструментів, жіночий ансамбль пісні, ляльковий театр, драматичний гурток), була провідним чинником зростання рівня професійної підготовки студентів [7, арк. 54].

З часом художня самодіяльність студентів як форма їх музичної освіти набула великого розмаху. Участь студентів у музичній самодіяльності забезпечувала творчий розвиток майбутніх учителів і створювала можливість для їх подальшої музично-професійної самореалізації, завдяки чому випускники всіх факультетів набували такого рівня музичної підготовки, що мали змогу здійснювати музичне виховання учнів, організовуючи різні форми позакласної та позашкільної музичної діяльності. Як свідчить досвід діяльності педагогічних інститутів, великою комплексною формою позааудиторної роботи студентів, поширення якої, особливо в середині досліджуваного періоду, відіграло значну роль у розвитку музичної освіти, були студентські фестивалі.

Підготовка до різноманітних творчих молодіжних, часто широкомасштабних, фестивалів сприяла посиленню уваги викладачів до музичної освіти студентів, залучення їх до творчих занять, підвищення рівня їх виконавських умінь. Така масова творча студентська активність доповнювалася й іншими, менш складними, проте не менш цікавими для студентської

молоді та дієвими формами позааудиторної роботи майбутніх учителів, однією з найпоширеніших серед яких були тематичні вечори.

За наказом Міністерства народної освіти УРСР, було рекомендовано проведення у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах щорічних конкурсних змагань між групами, курсами, факультетами, свят народної творчості, фольклорних і професійних свят, Всесоюзних тижнів музики, фестивалів “Студентська весна” тощо. При цьому особливо наголошували на необхідності створення фольклорних ансамблів [9, с. 22–25].

Доречно зауважити, що наприкінці досліджуваного періоду основна позааудиторна музична діяльність молоді розвивалася завдяки студентській самоорганізації у вигляді студентських клубів, найвідоміші з них – клуб студентської пісні (КСП) і клуб веселих та кмітливих (КВК), музичних гуртків, неформальних творчих об’єднань молоді тощо. В цей час така діяльність відзначалася розширенням варіативності змісту й форм (культурно-просвітницька, гурткова, клубна, шефська робота, художня самодіяльність тощо) й урахуванням індивідуальних потреб та інтересів студентської молоді.

Загалом, аналіз архівних документів і наукових джерел, у яких відображено динаміку впровадження нових позааудиторних форм музичної освіти в підготовку майбутніх учителів у педагогічних інститутах, дає підстави стверджувати, що в другій половині ХХ ст. такі форми стали провідними в музичній освіті педагогічних кадрів. Розмаїття позааудиторних форм музичної освіти студентів було необхідною організаційною вимогою того періоду, оскільки в навчальних планах педвузів такій освіті студентів відводили недостатньо часу, тоді як майбутнім педагогам, особливо вчителям молодших класів, було конче потрібно оволодіти навиками та досвідом організації роботи драматичного, хорового музичного та інших мистецьких гуртків.

Висновки. У навчальних закладах, де відбувалася професійна підготовка вчителів, було накопичено значний досвід музичного виховання студентів у різних формах позааудиторної діяльності: вечорів-концертів, зустрічей з письменниками, композиторами, “музичних вогників”, занять хоровим співом; керування музичними гуртками; музичних лекторіїв, лекцій-концертів тощо. З часом значного поширення у виховній практиці вузів набули також студентські мистецькі клуби та огляди художньої самодіяльності студентів, які мали масовий характер та охоплювали більшість студентів. Наприкінці досліджуваного періоду такі форми роботи перетворилися на більш цікаві для молоді форми студентської самоорганізації у вигляді студентських клубів (клуб студентської пісні, клуб веселих та кмітливих), музичних гуртків, неформальних творчих об’єднань молоді тощо.

Подальшим напрямом наукового дослідження має стати розробка шляхів відродження багатющого українського досвіду організації позааудиторних форм музичної освіти студентів у сучасних умовах.

Список використаної літератури

1. Комарова А. Идейно-эстетичный гарт студентства / А. Комарова // Музыка. – 1972. – № 1. – С. 13–14.
2. Про підсумки республіканської наради з питань естетичного виховання студентів педагогічних інститутів і педучилищ : Наказ від 02.07.1965 р. № 140 р // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1965. – № 16. – С. 2–4.
3. Годовой отчет о работе Сумского педагогического института за 1955–56 уч.г. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1882.
4. Годовой отчет о работе Бердичевского педагогического института за 1957–58 уч.г. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 2298.
5. Годовой отчет о работе Горловского педагогического института иностранных языков за 1957–58 уч.г. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 2300.
6. Лабораторні роботи з методики музичного виховання : методичні рекомендації для студентів факультету педагогіки і методики початкового навчання / упор. К. А. Юр'єва. – Харків : ХДПІ, 1991. – 30 с.
7. Годовой отчет о работе Глуховского педагогического института за 1967–68 уч.г. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 6465.
8. Копець З. А. Факультативний практикум з художнього виховання / З. А. Копець // Радянська школа. – 1964. – № 12. – С. 80–82.
9. Про участь навчальних закладів народної освіти та позашкільних установ республіки у третьому Всесоюзному фестивалі народної творчості під девізом “Творчість народу – оновленню країни!” : Рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР від 08.12.1988 р. № 2/22 р // Збірник наказів та інструкцій Міністерства народної освіти УРСР. – 1989. – № 4. – С. 22–25.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.

Ковтун А. В. Развитие форм внеаудиторного музыкального образования будущих педагогических кадров во второй половине XX в.

В статье на основе анализа архивных документов и историко-педагогической литературы раскрыта динамика внедрения новых внеаудиторных форм музыкального образования в подготовку будущих учителей в педагогических институтах во второй половине XX ст. Раскрыта роль в данном процессе специальных структурных подразделений: секций и кафедр пения и музыки, методических комиссий, кабинетов эстетики и музыкальных кабинетов, которые занимались вопросами музыкального образования педагогических кадров, организовывали и координировали работу всех других кафедр в данном направлении, осуществляли контролирующую и вспомогательную функцию в вопросах позаудиторной музыкально-просветительской работы со студентами и т.д.

Освещен накопленный в деятельности педагогических учебных заведений опыт музыкального воспитания студентов в различных формах внеаудиторной деятельности: вечеров-концертов, встреч с писателями, композиторами, “музыкальных огоньков”, занятий хоровым пением; управления музыкальными кружками; музыкальных лекториев, лекций-концертов.

Ключевые слова: образование педагогических кадров, формы внеаудиторной работы, кабинеты эстетики, музыкальные кабинеты, педагогические и художественные кружки, лектории, художественная самодеятельность, студенческие фестивали.

Kovtun A. The Development of Forms of Extracurricular Music Education of Future Teaching Staff in the Second Half of the Twentieth Century

On the basis of analysis of archival documents, historical and educational literature the article traces the dynamic introduction of new extracurricular music education forms for preparing future teachers at pedagogical institutions in the second half of the twentieth century. In the process it is expanded the role of special structural units such as sections and departments of singing and music, methodical commissions, aesthetics offices and music

classrooms taking care of music education of pedagogical staff, organizing and coordinating the work of other departments in such a way, performing the supervisory and supporting role in matters of extracurricular musical and educational work with students, etc.

It is illuminated student music education experience accumulated in the activity of pedagogical institutions in various extracurricular activity forms such as evening concerts, meetings with writers and composers, “musical lights”, choral singing lessons, music circle management; musical lectures, lectures and concerts, etc. With regard of the analysis it is become widespread student art clubs and reviews covering the vast majority of alumni. While the investigated period the leading forms of extracurricular work with future teachers became art circles, studios, performing groups (choirs, musical ensembles, dance groups, folklore and instrumental ensembles), amateur theaters, clubs. The introduction of such forms into the activity practice of pedagogical educational institutions contributed to the development of student creative musical abilities, intensified artistic communication and self-expression of youth, provided future teachers acquisition of high culture.

Key words: *music education of pedagogical staff, extracurricular activity forms, aesthetics offices, musical classrooms, pedagogical and artistic circles, lectures, amateur, student festivals.*

УДК 161.201.3

Л. Ю. МОСКАЛЬОВА

доктор педагогічних наук, професор

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ РЕЛІГІЙНИХ ІДЕНТИЧНОСТЕЙ У ПОЛІКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я

У статті онтологічно обґрунтовано становлення та розвиток діалогу між різними представниками релігій на теренах Північного Приазов'я, що було заселено різними народами. В якості буттєвої засади сучасної реальності досліджено такий феномен, як "релігійна ідентичність". Виявлено поступовий розвиток різних форм і методів полікультурної освіти, які є дотичними до формування релігійної зрілості, ціннісної свідомості, що втілюється в реальні культурно-освітні практики регіону. Зазначено, що аналіз феноменологічних аспектів діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей дає підстави для вироблення цілісного уявлення про ті умови, за яких можливими постають зустрічі з "Іншою людиною", що дає змогу позначити особливості реалізації теоретико-методичного супроводу цього процесу з боку державних установ, культурних центрів, освітніх організацій.

Ключові слова: діалог, глобалізація, полікультурна освіта, релігійні ідентичності.

Тема діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей у полікультурній освіті в умовах розбудови формальних і неформальних освітніх інституцій важлива з багатьох причин. Так, змінюється система освіти в сучасному суспільстві; швидко розвиваються інформаційно-комунікаційні технології; прискорюється динаміка соціального розвитку. На зміну авторитарним моделям виховання приходять нові, в центрі яких – людина (людиноримірність, студентоцентризм, дитиноцентризм тощо), вони засновані на суб'єкт-суб'єктних взаєминах між партнерами спілкування. Сприяючи формуванню нових методологічних підходів до організації освіти, погодженню напрямів виховання й розвитку особистості, що є важливими для всіх категорій населення, діалог між різними представниками релігійних ідентичностей є перевіреним інструментом відродження духовних цінностей, що спрямовані на реальне забезпечення права людини в збереженні нематеріальної культури людства.

У містах, де діалогічна взаємодія між різними релігійними ідентичностями є налагодженою, забезпечується спільний пошук для соціального прогресу та безпеки, стабільності. Предметне поле діалогічної взаємодії різних релігійних ідентичностей має охоплювати майже всі сфери, де перебуває людина: професійні відносини, соціальне забезпечення, освіта та культура.

Діалог, запроваджений у систему полікультурної освіти, забезпечується через розвиток консенсуальної етики, яка сприяє налагодженню

співпраці між різними людьми. Обґрунтовуючи переваги діалогічної взаємодії різних релігійних ідентичностей, варто розуміти, що потенціал для спільного вирішення ними важливих соціальних завдань загалом може мати лише добре функціонуючий теоретико-методичний супровід. На особливу увагу в цьому контексті заслуговує вивчення культурно-освітніх практик діалогічної взаємодії в полікультурній освіті народів Північного Приазов'я, позаяк на тих територіях, де проживають представники різних релігійних ідентичностей, за останні роки накопичено цінний досвід.

Дослідження функціонування релігійних спільнот в Україні показало, що їх особливою ознакою є залучення більшої кількості віруючих, які, крім реалізації релігійних потреб, допомагають залучити фінансові та людські ресурси для зведення більшої кількості молитовних домів, купівлі специфічного обладнання, покращення умов у приміщеннях для здійснення різних релігійних обрядів. Діалог між представниками релігійних ідентичностей здійснюється не повноцінно, адже вбачається “напівзакритість” релігійних організацій, входження до них лише тих, хто є “своїм”, що залишається однією із складних проблем для становлення сучасного громадянського суспільства.

Діалогічна взаємодія релігійних ідентичностей – це основа для зведення результату – миру між народами. На думку вчених, формування теоретичних основ дослідження релігійної ідентифікації є однією з найбільш важливих проблем. Отже, існує певна необхідність розробки теоретико-методичного супроводу до вирішення проблеми як такої, що набуває пріоритетного значення.

Ключова роль у концептуалізації діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей для громадянської злагоди належить М.-А. Гусар [1], А. Забіяці [2], Л. Леві-Брюлю [5], І. Папаяні [6], О. Сагану [8], Е. Сміту [9] та ін.

Сучасні міждисциплінарні дослідження свідчать, що тема міжрелігійної діалогічної взаємодії стала предметом фундаментальних і прикладних розробок українських учених у таких галузях, як філософія, політологія, соціологія, теологія, релігієзнавство тощо. О. Саган стверджує, що на сьогодні в Україні діє більше ніж 33 000 релігійних організацій 55 віросповідних напрямів. Але нові труднощі, що виникають між представниками поліконфесійних спільнот, потребують вивчення та розробки ефективних механізмів для їх вирішення. Вчений вказує, що важливою справою нашої держави є сприяння налагодженню та поглибленню діалогу між ними [8].

Мета статті – представити сутність діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей, що втілюється в різних формах полікультурної освіти на теренах Північного Приазов'я.

Діалог релігійних ідентичностей як наукова категорія виникає та формується в межах богословських, історичних і філософських праць, вивчення яких на сьогодні актуалізуються через наслідки церковних розколів і дискусій щодо спроб відновлення єдності церков. Ці питання було розглянуто в дослідженнях проблеми міжрелігійного діалогу, початок якого пов'язують

із Всесвітньою Колумбовою Виставкою (1893 р., Чикаго), де було започатковано “Парламент Релігій”, у центрі якого – образ злагоди між усіма народами, що в подальшому сприяло впровадженню у вищих навчальних закладах спеціальних академічних програм із порівняльного релігієзнавства, появи літератури, яка розкривала вчення різних віросповідань.

На сьогодні в Україні об’єктивну потребу теоретико-методичного супроводу діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей зумовило утворення Всеукраїнської Ради Церков і релігійних організацій (1996 р.), що є представницьким міжконфесійним консультативно-дорадчим органом, незалежним від різних політичних і громадських організацій, органів державної влади. Важливий внесок у розробку теорії діалогічної взаємодії різних релігійних ідентичностей у полікультурній освіті зробили безпосередні учасники створеної спеціальної громадської ради для діалогу та співробітництва Міністерства освіти і науки з релігійними організаціями. Результатом такого діалогу має стати зміцнення суспільного миру та злагоди, подолання міжрелігійних негараздів, забезпечення захисту прав релігійних меншин, піднесення толерантності в суспільній свідомості, розвиток полікультурної освіти.

Діалогічна взаємодія різних релігійних ідентичностей є ключовим елементом для полікультурної освіти, що здійснюється з метою знаходження спільного для підвищення ефективності соціального розвитку на основі активної участі всіх зацікавлених сторін у процесі покращання якості життя.

На теренах Північного Приазов’я діалогічна взаємодія різних релігійних ідентичностей реалізується в різноманітних формах із широким залученням міжконфесійних комітетів, консультативних груп, експертів з питань привітальної політики селищ, міст, регіону тощо.

Групи вчених, що проживають у містах, яких зараховано до Північного Приазов’я, постійно ініціюють створення нових проектів, програм, заходів, покликаних поглибити діалогічну взаємодію різних релігійних ідентичностей у межах полікультурної освіти, надати їй нового імпульсу. Діалогічна взаємодія відіграє вирішальну роль у розширенні полікультурного простору, якому на сьогодні належать ключові позиції в протидії міжконфесійним конфліктам на тлі міграційних процесів, зумовлених внутрішнім переселенням із зони антитерористичної операції, що триває в Україні з 2014 р.

Комбінуючи цінності життя людини та її спасіння, моральну відповідальність перед наступними поколіннями, діалогічна взаємодія різних релігійних ідентичностей доповнює моделі виховних систем. На території Північного Приазов’я діалогічна взаємодія набула широкого визнання – до цього процесу долучаються різні релігійні організації. При цьому зміст діалогічної взаємодії, продиктований потребами соціального розвитку регіону, вирізняється значними специфічними особливостями: діалог, пов’язуючи у спільних рух усі категорії населення, має певний історичний досвід

консолідації громадян-переселенців різних національностей (українців, болгар, євреїв, росіян, вірменів, татар, німців тощо).

Оцінюючи ситуацію у сфері діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей у системі культурно-освітніх практик народів Північного Приазов'я, варто зауважити, що існують певні традиції спільного вирішення багатьох проблем, звичаї ведення діалогу в складних економічних умовах. Особливістю існуючої взаємодії є певний рівень розвитку зрілої релігійності суб'єктів діалогу, наявність різних культур, що спільно вирішують проблеми всіх верств населення, які проживають у цьому регіоні. Однак треба зауважити, що полікультурна освіта, що формується як формально, так і неформально, має стати майданчиком для забезпечення бажаного ефекту – діалог поступово стає дієвою та невід'ємною складовою для спільних дій соціальних партнерів. Якість діалогічної взаємодії безпосередньо пов'язана із якістю життя всього соціуму, що актуалізує необхідність теоретико-методичного супроводу цього процесу, осмислення його сутності в житті суспільства.

Наукові дослідження, що розкривають проблеми діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей, характеризуються певним різновидом підходів до розгляду цього феномена (зокрема, примордіального, есенціального підходів, соціально-феноменологічного конструктивізму тощо) та методів його вивчення.

Так, у примордіальному (або, за висловом С. Плохія, “примордіялістському” [7, с. 2]) підході спільноти (релігійні, етнічні) тлумачать як реально існуючі групи людей, що характеризуються завдяки біологічному чиннику. Прихильники цього підходу вважають, що ці спільноти мають природні духовні взаємозв'язки й поділяють базові культурні цінності, що виражаються в зовнішній єдності культурних форм. Завдяки таким спільнотам утворюються єдині поля для комунікації та взаємодії, що забезпечує ідентифікацію для членів своєї групи, а також їх визнання іншими групами.

Основна увага прихильників есенціального підходу до вивчення релігійних ідентичностей спрямована на сутність самої релігії, на Бога, який існує й до якого треба прийти.

Розуміння релігійної ідентичності прихильників соціально-феноменологічного конструктивізму дає можливість представити її як явище, характеристиками якого є динамізм і змінність. Релігійна ідентичність, згідно з таким підходом, може переформатовуватися та змінювати ідентичності інших типів. За висловом В. Калача, релігійна ідентичність “осягається як історична повсякденна конструкція індивідів і груп, іншими словами – індивідуальних і колективних акторів”. Автор зважав на важливий елемент – історичність релігійної ідентичності. На його думку, вона актуалізується в трьох аспектах: 1) релігійна ідентичність конструюється; 2) минулі релігійні ідентичності відтворюються, привласнюються, зміщуються та змінюються, а нові релігійні ідентичності створюються в процесі соціалізації; 3) історичні дії в минулому через культурно обґрунтовану інтерпретацію їх

змісту відкривають можливості для розкриття релігійної ідентичності в майбутньому [4, с. 57–58].

У цьому плані стає важливим саме середовище (зовнішнє, внутрішнє), що змінює людину та її взаємини, впливає на її поведінку з боку значущих для неї людей.

Наголосимо, що релігія як світорозуміння, що пов'язане з поведінкою людей, пов'язує гуманітарне знання, історичні події, нематеріальну спадщину всього людства. Саме цей факт звеличує всі великі наративи сучасної доби через завдання злегітимізувати існування релігійних ідентичностей, право кожної людини на вибір віросповідання, право на вільний доступ до користування нематеріальною спадщиною, яку залишили домодерні ідентичності релігійних спільнот.

Як вважає І. Папаяні, релігійна ідентичність має соціальну природу, і її існування зумовлено психологічними чинниками: "...більшість дослідників розглядають релігійну ідентичність як подвійний феномен, причому, з одного боку, він постає як сутність, що є похідною від психологічно-екзистенційних чинників людини. По-друге, як сутність, що походить і перетворюється залежно від соціокультурних, політичних, економічних обставин. У спрощеному вигляді цю проблему можна звести до альтернативи психологічного або соціального походження феномену релігійної ідентичності" [6, с. 86]. Релігійна ідентичність, за висловом автора, переважно перебуває поза межами вільного вибору особи й сприймається як така, що дається від народження. Вчений виділяє маркери ідентичності, до яких він зараховує прапори, ікони, хоругви, фотографії релігійних лідерів тощо. Результатом і сенсом існування релігії, на думку автора, є її культурна єдність, а саме релігійна ідентичність є одним із соціальних конструктів, що "виникає в процесі суб'єктивного відображення і активного конструювання індивідом релігійної реальності на основі соціальної категоризації" [6, с. 91].

У культурно-освітніх практиках народів Північного Приазов'я діалогічна взаємодія між різними релігійними ідентичностями пов'язана з проблемою духовного розвитку людини, що сповідує будь-яку віру. Базовими під час діалогу стають цінності соціального розвитку суспільства, а не самі релігійні обряди чи порядок богослужінь. Так, під час обговорення на круглому столі, що був присвячений духовно-культурним практикам інтеркультурного міста, слухною для всіх учасників постала позиція згуртування представників різних релігій навколо соціальних проблем громадян, серед яких – бідність, залежність людини від алкоголю та наркотичних речовин, соціальні й фінансові проблеми внутрішньо переселених осіб, соціальна ізоляція особистості, сирітство, освіта людей із особливими потребами тощо.

На нашу думку, також важливим під час цього виду діалогу є спільно вироблена позиція: не намагатися доводити правильність того чи іншого віросповідання, не вдаватися до проявів сентименталізму та прозелітизму, адже це буде гальмувати процеси обміну думками, спотворювати конфлікт і полеміку в спілкуванні, що не призведе до взаєморозуміння. На сьогодні в куль-

турно-освітніх практиках народів Північного Приазов'я, що є виразно полікультурним, завдяки режиму відкритості й транспарентності створюються сприятливі передумови для формування зрілої релігійності, якої більшість населення не мало за радянські часи. Саме тому освіта стає полікультурною, і наявність різних релігійних ідентичностей не стає перешкодою, а навпаки – передумовою знаходження нової громадянської ідентичності. Отже, важливим чинником для соціального розвитку суспільства є релігійна сфера, адже зріла релігійність людини сприяє поміркованості, терпимості, любові та злагоді між людьми. Встановлення діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей для консолідації спільнот, що населяють територію, постає поряд із проблемами виховання молодого покоління, і без їх вирішення подальший розвиток українства постає неможливим. Як вважає В. Калач, саме релігійність є “важливим чинником націєтворення, національної консолідації, збереження і розвитку національних традицій” [3, с. 64].

Таким чином, діалогічна взаємодія релігійних ідентичностей являє собою певне середовище для людського спілкування та обміну думками, що впорядковується на основі абсолютних цінностей, до яких прямують особи із зрілою релігійністю, тим самим якісно відрізняючись від невпорядкованого та конфліктного середовища.

У полікультурній освіті народів Північного Приазов'я діалогічна взаємодія постає як необхідна умова, що характеризується загрозою порушення та впливає на якість життя людей, унаслідок чого потребує впорядкування на основі теоретико-методичного супроводу. Треба чітко розрізняти загрози для діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей (прозелітизм, сентименталізм, негативізм, ворожість, дискримінація тощо), що може бути попереджено в межах культурно-освітніх практик за допомогою усунення загроз і поступового наближення в спільному вирішенні соціальних проблем, розробці подальших стратегій для співжиття в спільноосвітній. Діалогічна взаємодія релігійних ідентичностей – ширше явище, яке, крім вирішення міжконфесійних конфліктів, включає в себе різні ситуації, які мають бути осмисленими на основі цінностей, які зазвичай співпадають у людей із зрілою релігійністю. Метою діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей є не лише вирішення конфліктів, що виникли на основі міжрелігійних суперечок, а й осягнення власної позиції відносно представників інших релігій, осмислення спільного “спів-буття”.

Полікультурна освіта є онтологічною засадою культурно-освітніх практик народів Північного Приазов'я. Такі практики розгортаються в різних середовищах – тематичних виставках бібліотек і музеїв, спільних соціальних акцій на відкритих площах і парках, форумах і круглих столах в університетах, що осмислюються всіма учасниками. Завдяки такому онтологічному фундаменту полікультурна освіта існує і в межах свідомості, і в межах самого буття. В такому сенсі полікультурна освіта насичується такими методами, як: засвоєння через діалог інформації про різні релігійні культури; формування ціннісної свідомості; формування досвіду взаємодії

між релігійними ідентичностями; релігійна самоосвіта й самовиховання; здійснення вчинків-підкування про “Іншу” людину; діагностика й самодіагностика релігійної зрілості особистості. В такому випадку концептуальність і системність, ефективність та технологічність дають змогу повному досягнути освітній процес, що відбувається поза межами стін навчальних закладів.

Важливо, що соціально-феноменологічний конструктивізм, який на сьогодні визнають базовим підходом до вивчення діалогу релігійних ідентичностей, робить можливим пошуки сутності та смислу взаємодії для покращання якості життя людини. Людина, яка з інтересом відвідує паломницькі екскурсії по сакральним місцям того регіону, в якому вона проживає, отримує насолоду від споглядання дитячого малюнку на тематику “Віра. Надія. Любов”, прослуховує релігійні співи та відчуває піднесення, відвідує молитовні будівлі та храми для самовдосконалення – відкриває перспективу для вдосконалення не тільки самої себе, а й оточуючих, соціуму.

Отже, сутність діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей полягає у визначеності її двоїстої структури, яка виражає такі характеристики, як дієвість для соціуму й соціальну спрямованість. “Дієвість для соціуму” означає, що діалог потрібен тоді, коли він надихає на дії, що всебічно розвивають суспільство, тоді як “соціальна спрямованість” означає те, що діалог між релігійними ідентичностями існує як таке, що спрямовує різні релігійні громади на впорядкування того світу, в якому здійснюються моральні та відповідальні вчинки.

Висновки. Таким чином, важливою складовою розвитку діалогічної взаємодії релігійних ідентичностей у полікультурній освіті, зорієнтованої на становлення духовної людини, є комплекс спеціальних спільних справ щодо забезпечення розвитку громадянських інституцій, що в майбутньому дадуть можливість подолати кризовий стан суспільства та підвищити загальний рівень його релігійної зрілості. Запровадження таких змін передбачає вдосконалення діяльності державних установ та освітніх закладів, центрів вивчення релігій, наукових лабораторій духовно-морального спрямування, які зможуть надати юридичні, освітні послуги, забезпечити науковий супровід у забезпеченні інноваційного процесу у сфері діалогу. Це вимагає подальшого наукового обґрунтування та пошуку нових ідей щодо розгортання процесів духовно-морального становлення людини.

Список використаної літератури

1. Гусар М.-А. Інтелектуальні середовища Західної Європи другої половини XI ст. про розкол Вселенської Церкви 1054 р.: реакція та спроби подолання / М. А. Гусар // Історія релігій в Україні : наук. збірник. – Ч. 1. – Львівський музей історії релігій “Логос”, 2016. – С. 25–35.
2. Забияко А. Религиозная идентичность / А. Забияко // Религиоведение : словарь. – Москва, 2006. – С. 403–405.
3. Калач В. Релігійна ідентичність в контексті соціальних трансформацій / В. Калач // Українознавчий альманах. – 2011. – Вип. 5. – С. 63–65.

4. Калач В. Специфіка релігійної ідентичності українських трудових мігрантів / В. Калач // Українознавчий альманах. – 2012. – Вип 7. – С. 54–59.
5. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 608 с.
6. Папаяні І. Проблема концептуалізації релігійної ідентичності / І. Папаяні // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – № 1. – С. 85–92.
7. Плохій С. Походження слов'янських націй: домодерні ідентичності в Україні, Росії та Білорусі / С. Плохій ; пер. з англ. – Київ : Критика, 2015. – 456 с.
8. Саган О. Діалог як визначальний чинник оптимізації міжконфесійних відносин в українському суспільстві [Електронний ресурс] / О. Саган. – Режим доступу: http://risu.org.ua/ua/index/studios/materials_conferences/33172/.
9. Сміт Е. Національна ідентичність / Е. Сміт. – Київ : Основа, 1994. – 536 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.

Москалева Л. Ю. Особенности становления и развития диалогического взаимодействия представителей разных религиозных идентичностей в поликультурном образовании народов Северного Приазовья

В статье онтологически обоснованы становление и развитие диалога между различными представителями религий в регионе Северного Приазовья, который был заселен разными народами. В качестве бытийной основы современной реальности исследован такой феномен, как “религиозная идентичность”. Указано на постепенное развитие различных форм и методов поликультурного образования, что причастно к формированию религиозной зрелости, ценностного сознания, воплощающегося в реальные культурно-образовательные практики региона. Указано, что анализ феноменологических аспектов диалогического взаимодействия религиозных идентичностей дает основания для выработки целостного представления об условиях, при которых являются возможными встречи с “Иным человеком”, что позволяет обозначить особенности реализации теоретико-методического сопровождения данного процесса со стороны государственных учреждений, культурных центров, образовательных организаций.

Ключевые слова: диалог, глобализация, поликультурное образование, религиозные идентичности.

Moskaleva L. The Features of Formation and Development of the Dialogic Interaction between Different Religious Identities Representatives in of the Peoples of the Northern Azov Sea Multicultural Education

The author provides an ontological researches work the formation and development of dialogue between different religions representatives in the Northern Azov region, which was inhabited by different peoples. As the foundations of the modern existential reality investigated this phenomenon as ‘religious identity’. The author points to the gradual development of various of multicultural education forms and methods that is involved in the formation of religious maturity, value consciousness, embodies the real cultural and educational practices in the region. An analysis of the phenomenological aspects of the religious identities dialogic interaction gives grounds to develop a holistic understanding of the conditions under which meetings are possible with the ‘other person’. This makes it possible to identify features of the theoretical and methodological support of the process on the part of state institutions implementation, cultural centers, educational organizations.

The socio-phenomenological constructivism makes it possible to search for the essence and meaning of the interaction to improve the quality of human life. The person who interest in visiting pilgrimage tours around the sacred places of the region in which she lives, receives pleasure from the contemplation of children’s drawings on the theme “Faith. Hope. Love”, listening to religious chants and feel the lift, visit the prayer houses and temples for improvement, opens up the prospect to improve not only herself, but of others, of society. The

essence of dialogical interaction of religious identities lies in the certainty of its dual structure that expresses such features as the effectiveness for society and social orientation. "Visions for the society" means that a dialogue is needed when it inspires the actions that develop the society, whereas "social orientation" means that the dialogue between religious identities exist as such, that directs the various religious communities for the improvement of the world in which moral and responsible acts. The Dialogic interaction of religious identities is a medium for communication and exchange of views.

Key words: *dialogue, globalization, multicultural education, religious identity.*

УДК 37.03:37(09)

К. О. СЄВОДНЄВА

аспірант
Класичний приватний університет

З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ЗЕМСЬКИХ ШКІЛ ЯК ОСНОВИ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В ЗАПОРІЗЬКОМУ КРАЇ

У статті в історичному аспекті висвітлено процес зародження земських шкіл в Олександрівському повіті Катеринославської губернії; розкрито специфіку організації педагогічного процесу й викладання навчальних предметів у таких школах; визначено чинники, що впливали на розвиток народної освіти в Запорізькому краї XIX ст.

Ключові слова: Запорізький край, земські школи, “корфівські тризимки”, народна освіта, педагогічний процес, просвітителі, розвиток.

В умовах реформування сучасної освіти актуальним є не лише пошук нових перспективних шляхів розвитку освітянської системи, а й узагальнення та творче переосмислення досвіду минулого й реформаторських змін у галузі освіти, використання окремих положень для вдосконалення та оновлення сучасного стану початкової й загальноосвітньої школи. У контексті оптимізації освітнього процесу в сільських школах актуальним наразі є вивчення забутих сторінок історії розвитку освіти в Запорізькому краї в другій половині XIX ст.

Мета статті – висвітлити процес зародження земських шкіл в Олександрівському повіті Катеринославської губернії та визначити чинники, що впливали на розвиток народної освіти в Запорізькому краї XIX ст.

Відкриття земських шкіл в Олександрівському повіті (нині територія Запорізької області) пов’язано з просвітницькою діяльністю М. О. Корфа, із започаткуванням ним однокласних земських шкіл з трирічним циклом навчання (“корфівських тризимок”).

Після скасування кріпосного права у 1861 р. було проведено ряд реформ, пов’язаних з виникненням земства, у тому числі на теренах колишньої Катеринославської губернії (нині – Запорізька область). У губерніях і повітах царської Росії в 1864 р. було створено виборні органи місцевого самоврядування – земські збори та управи, які почали опікуватися народною освітою. Управління шкільною справою в повіті належало училищній раді.

В Олександрівську земство було створене в 1866 р. Справами народної освіти в повіті займався голова повітової училищної ради М. О. Корф, подвижницька діяльність якого відіграла першорядну роль у зародженні, становленні й розвитку народної освіти в Запорізькому краї. М. О. Корфу належать ідеї щодо створення народної школи та її типів; педагог-просвітник сам створював керівні інструкції для вчителів, розробляв порядки адміністративного керування і завідування школами.

У другій половині XIX ст. місцеві поміщики, жертвуючи на справу народної освіти свій час і гроші, почали активно ставати опікунами шкіл. Сільські товариства, які втратили віру в користь попередньої школи і з недовір'ям сприйняли новий почин, незабаром почали добровільно обкласти себе шкільним податком від 15 до 45 копійок на “ревізку душу”. Організувавши школу в селі Нескучному, М. О. Корф запрошував усіх зацікавлених осіб ознайомитись з нею. Першими прийшли місцеві селяни. Вони бачили, як і чому навчають їхніх дітей, після чого охоче погоджувалися нести витрати і на школу, і на вчителя” [4, с. 13].

У 1867 р. в селі Олександрівці (маєток Д. Г. Гнедіна – сподвижника барона) було відкрито першу в країні земську школу. Слідом за нею з'явилися земські школи у селах Времевці, Залив'янці, Наталівці, Орестополі, Петрівці (Строгоново). Про створення й робот земських шкіл добре розповів М. О. Корф у своїх “Звітах”.

За ініціативою М. О. Корфа в Олександрівському повіті було відкрито близько 70 земських шкіл. Земська школа мала 3-річний термін навчання, була однокомплектною, де один учитель проводив заняття з усіма трьома класами: 1-го, 2-го, 3-го років навчання. Корфівські “тризимки”, що являли собою класи-комплекти, продовжували функціонувати на Запоріжжі ще й у 40–60 рр. XX ст. [2].

Філософські погляди та переконання педагога спрямовували його на чітке розуміння, що “наука одна, і завдання її полягає у вивченні людини й природи, і що різні науки, з яких читаються лекції під різними назвами, не що інше, як різні точки зору все на ту ж людину та її діяльність і на природу”, згодом надало змогу М. О. Корфу розглядати педагогіку як “синтез наук про дух”, використовуючи всі новітні досягнення сучасного йому гуманітарного знання [5].

Громадський діяч, учитель М. О. Корф утверджував педагогіку як самостійну науку, але тісно пов'язану з іншими науками. Барон М. О. Корф намагався суттєво змінити становище народного вчителя на селі, турбувався про поліпшення умов життя освітян. Ученим і педагогом розроблено систему підвищення педагогічного рівня вчителів, доведено необхідність підготовки нових кадрів учителів-наставників і вивчення педагогічного досвіду інших народів, розроблено методичні матеріали, запропоновано шляхи вирішення дидактичних проблем.

Просвітителю й педагогу М. О. Корфу належить ідея про скликання вчительських з'їздів з метою збагачення освітнього досвіду вчителів. Перший такий з'їзд відбувся у 1867 р. в селі Нескучному, за участю лише 12 осіб, 5 із яких були з Бердянського повіту. У вересні 1870 р. черговий з'їзд учителів Російської імперії проходив і в Гуляйполі.

Саме М. О. Корф розробив своєрідну концепцію навчання, багато положень якої справили вплив на розвиток педагогічної науки. Він розробив і запровадив у життя не визнану в дореволюційній Росії ще структуру земської школи, чітку організацію педагогічного процесу на вдосконален-

ня навчально-виховної роботи школи, яка, зрештою, повинна служити економічному й соціальному прогресу.

За ініціативою барона М. О. Корфа відкривалися нові дешеві та короткострокові школи з навчальним курсом на три зими, з трьома відділеннями, які одночасно вів один учитель, в одній класній кімнаті. Ці школи стали називати земськими (у народі – корфівськими). Це були початкові школи. Хоч їх створювали й фінансували земства, вони не мали права втручатися в навчально-виховну діяльність шкіл. У таких закладах викладали Закон Божий, письмо, арифметику, читання. Затвердженої урядом навчальної програми не існувало, тому багато вчителів давали учням на власний розсуд відомості з історії, географії, природознавства, співів, малювання. У земських школах працювали: законовчитель (священик або дяк), учитель і помічник учителя (найчастіше це було вчительське подружжя). Річна оплата вчителя становила 250–350 крб. Жили вчителі тут же при школі в кімнатці, яка не відзначалася ні теплом, ні особливими зручностями. Доволі часто вчителі разом з учнями займалися садівництвом, городництвом, бджільництвом [2].

Уроки в земських школах (прообразах наших малокомплектних шкіл) проводили так: усі діти знаходилися в одній класній кімнаті, сиділи в три ряди: кожен клас (тоді називався група) займав окремий ряд; одночасно з усіма працював один учитель.

Починалися заняття Законом Божим. Законвчитель разом з учнями першої групи вивчав напам'ять (старослов'янською з перекладом на російську мову) “Отче наш”, “Царю небесний”, “Достойно” та інші молитви. Разом вони вчили заповіді, учитель пояснював дітям елементарні релігійні поняття. Друга група читала й переказувала “Старий Завіт”, дізнавалася подробиці про релігійні свята. Третя група вивчала “Новий Завіт” і “Псалтир” [3].

На уроках письма учні першої групи вчилися каліграфічно писати букви, а старші групи – писали під диктовку.

На заняттях з арифметики перша група рахувала від одного до ста і навпаки. Ці діти розв'язували усні задачі на чотири дії до 20, а письмові – до мільйона.

На уроках російського та слов'янського читання учні читали й переказували прочитане своїми словами з книг Костянтина Ушинського “Рідне слово”, Миколи Корфа “Наш друг”, Льва Толстого “Абетка” [4].

Разом з земськими в краї існували одно- і двокласні початкові школи, вищі початкові училища, з 1880-х рр. – церковно-приходські школи. Свої власні школи та центральні училища були в молочанських німецьких колоніях (з 1866 р. введено вивчення російської мови). Свої школи створювали болгари, у 1875 р. навіть відкрили для підготовки вчителів болгарське Преславське училище у Бердянському повіті [1].

У “Звітах члена Олександрівської повітової училищної ради” М. О. Корф настійливо рекомендував учителям частіше використовувати наочність, картини й таблиці, а також малюнки, які зробили самі учні чи

вчитель [4]. Барон М. О. Корф одним із перших у царській Росії виступив з вимогою загального обов'язкового початкового навчання рідною мовою, а також першим у Запорізькому краї порушив питання про створення середньої школи-гімназії й ремісничого училища.

Як свідчать історичні джерела, барон М. О. Корф розробив своєрідну концепцію навчання, багато положень якої вплинули на розвиток педагогічної науки. Разом зі всією прогресивною педагогікою другої половини XIX ст. він утверджував педагогіку як самостійну науку, зі своїм, тільки їй притаманним предметом дослідження. У його працях простежуються зв'язки педагогіки з іншими науками, пропонується наукове вирішення таких проблем, як спадковість і виховання, взаємозв'язок загальноосвітнього та спеціального знання, методичних систем і творчого початку в учительській діяльності.

Привертають увагу ідеї М. О. Корфа щодо високого призначення науки, ідеї найкращого для цих умов вибору структури школи, чіткої орієнтації педагогічної науки на вдосконалення навчально-виховної роботи, яка, зрештою, повинна служити економічному й соціальному прогресу. Завдяки М. О. Корфу, як писав один з біографів барона М. Л. Песковський, Олександрівський повіт став своєрідною педагогічною Меккою, куди звертали-ся по поради не тільки земські діячі, а й видатні адміністратори з навчальної роботи та особи з великою педагогічною славою.

Відомий педагог із Воронежа М. Ф. Бунаков писав у листі: “Звуковий спосіб для нас є важливим тому, що дозволяє уникати механічного читання; процес навчання цим методом для дітей – необтяжливий і не нудний і водночас сприяє їхньому розумовому розвитку. Спочатку діти вивчають звуки, які вимовляють (причому весело й захоплено, потім зображують ці звуки в письмі, складають слова, ліплять із глини предмети з використанням їх на уроці. І тільки потім переходять до читання, свідомого, а не механічного” (за [4, с. 12]).

Барон М. О. Корф пропонував наповнити релігійним змістом навчально-виховний процес земської школи. Так, виступаючи на вчительському з'їзді 10 червня 1883 р. в м. Бердянську, Микола Олександрович звернув увагу присутніх на виховний потенціал предмета “Закон Божий”, нагадавши слова К. Д. Ушинського про необхідність розуміння дітьми премудрості Божих законів. На думку М. О. Корфа (що є актуальним і сьогодні), це допоможе вирішити головне завдання морального виховання – побороти зло в людині та спрямувати її на добро [4].

Поява земських шкіл з великим інтересом була зустрінута видатним педагогом К. Д. Ушинським, який завжди підкреслював, що народна освіта повинна стати громадською справою. Земська школа імпонувала педагогу тим, що в ній втілювалися і його передові ідеї щодо змісту елементарної освіти. Протестуючи проти релігійно-схоластичного навчання в церковно-парафіяльних школах, він вважав, що діти повинні вивчати навколишню природу та народне життя, а основою навчання мають стати реальні знан-

ня, рідна мова та народна творчість. К. Д. Ушинський, вважаючи земську школу основою народної освіти, стверджував, що “земська школа” і “народна школа” – синоніми. Така думка в нього виникла після ознайомлення з діяльністю Олександрівського й Бердянського земств.

Висновки. Отже, становлення й подальший розвиток початкової освіти в XVIII–XIX ст. (у тому числі й на території Олександрівського повіту Катеринославської губернії) характеризувалися, з одного боку, зародженням масової народної школи, поступовим розширенням її мережі, доповненням її закладами нового типу (зразковими, міськими, технічними, ремісничими училищами, церковнопарафіяльними школами духовного відомства); з іншого – гострою постановкою питання підготовки вчителя для народної школи; підпорядкуванням більшості повітових і парафіяльних училищ та початкових шкіл не Міністерству народної освіти, а іншим міністерствам та відомствам, для яких освіта народу була справою другорядною; забороною викладання рідною мовою тощо.

Список використаної літератури

1. Бондарчук О. А. Розвиток освіти в запорізькому краї (кінець XVIII–XIX ст.) / О. А. Бондарчук // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2010. – Вип. XXVIII. – С. 39–41.
2. Державний архів Запорізької області: ф. 56, оп. 1, спр. 6, арк. 97.
3. Корф Н. А. Русская начальная школа / Н. А. Корф. – Санкт-Петербург : Изд. Д. Е. Кожанчикова, 1870. – 363 с.
4. Кушніренко І. Барон Микола Олександрович Корф. Одержимий з провінції / І. Кушніренко, В. Жилінський. – Запоріжжя : Дніпровський металург, 2010. – 221 с.
5. Лещенко Е. В. Педагогічна діяльність М. О. Корфа в контексті розвитку земств Півдня України (друга половина XIX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Лещенко. – Кіровоград, 2015. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Севоднева К. О. Из истории развития земских школ как основы народного образования в Запорожском крае

В статье в историческом аспекте отражен процесс зарождения земских школ в Александровском уезде Екатеринославской губернии; раскрыта специфика организации педагогического процесса и преподавания учебных предметов в таких школах; определены факторы, влиявшие на развитие народного образования в Запорожском крае XIX в.

Ключевые слова: *Запорожский край, земские школы, “корфовские тризимки”, народное образование, педагогический процесс, просветители, развитие.*

Sevodneva K. The History of the Development of Rural Schools as the Foundation of Public Education in Zaporizhzhya Region

The article in the historical aspect reflects the process of formation of Zemstvo schools in Alexander County Ekaterinoslav province; specifics of organization of teaching process and teaching of subjects in such schools; the factors, influencing the development of public education in the Zaporozhye region of XIX century. In the conditions of reforming of modern education is relevant not only search for new perspective ways of development of the educational system, but also a synthesis, and creative reinterpretation of past experience and reform changes in education, the use of certain provisions for improving and upgrading the modern state primary and secondary schools.

In 1867 in the village of Oleksandrivka was opened the first in the country district school. After it appeared Zemstvo schools in the villages Uremic, Zaliv ants, talus, Arestopol, Petrovka (Stroganova). On the initiative of N.A. Korff in Alexander County was opened about 70 rural schools. The local school had a 3-year training period, was one-complete, where one teacher conducted classes with all three classes: 1st, 2nd, 3rd years of study.

The formation and future of primary education in the XVIII–XIX centuries (including on-site Alexander County Ekaterinoslav province) was characterized, on the one hand, the emergence of mass public schools, a gradual extension of its network, addition institutions a new type; on the other – an acute question of training teachers for the public schools; submission of most County and parochial schools and elementary schools to the Ministry of national education and other ministries and agencies for which the education of the people was a secondary matter; ban the teaching of the mother tongue and the like.

Key words: *Zaporozhye region, rural school, “corps triseme”, national education, pedagogical process, educators, development.*

УДК 37.013.74

Н. О. САДОВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

“ПЕДАГОГІЧНІ МАНДРІВКИ” ОСВІТЯН ХІХ СТ. ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ КОМПАРАТИВІСТИКИ В США

У статті проаналізовано педагогічну діяльність провідних американських фахівців ХІХ ст., яка вплинула на становлення й подальший розвиток порівняльної педагогіки в США. Охарактеризовано зміст діяльності таких освітніх реформаторів: Хораса Манна, Генрі Барнарда, Кельвіна Стоу, Джона Гріскома, Александра Далласа Бейча та Вільяма Гарріса.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, США, освітяни, “педагогічні мандрівки”.

Генезу становлення й розвитку порівняльної педагогіки як науки можна простежити із самих ранніх часів людської історії. Адже, на думку американського дослідника Д. Вілсона (1938–2006 рр.), порівнювання є невід’ємним аспектом усіх культур із того самого моменту, як люди почали порівнювати явища навколишнього середовища. Здатність більшості народів порівнювати їх спостереження щодо погоди, ігор, поведінки та будь-чого іншого життєво важливого зі спогадами минулих років цілком може бути покладено в основу культури. Такі порівняння були важливі для виживання й диференціації людей від інших істот, адже люди є єдиними, хто здатен до створення власної культури [12].

Зокрема, американські фахівці С. Фрейзер і В. Брікман у своєму дослідженні “Історія зарубіжної та порівняльної педагогіки: у документах дев’ятнадцятого століття” наголошували на тому, що компаративістика “така ж стара, як звичай відвідування країн, відмінних від своєї власної. Ця практика будь-то для цілей торгівлі, релігійного звернення, війни або навіть цікавості сходиться до ранніх періодів історії людства” [7, с. 2].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що питанням становлення й розвитку порівняльної педагогіки як науки в США приділяли велику увагу як зарубіжні (Дж. Бірідей, В. Брікман, Г. Ноа, М. Екштейн, С. Фрейзер), так і українські (Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруєва) науковці, але наразі існує обмежена кількість праць, присвячених саме “педагогічним мандрівкам” ХІХ ст., які суттєво вплинули на становлення й подальший розвиток компаративістики в США.

Мета статті полягає в аналізі педагогічної діяльності освітян ХІХ ст. як одного з чинників становлення й подальшого розвитку порівняльної педагогіки в США.

Аналізуючи науково-педагогічні джерела, ми дійшли висновку, що перші звіти щодо порівнянь освітніх систем різних місцевостей з’являються ще за часів давніх цивілізацій. Наприклад, Платон порівнював стан освіти в Афінах і Спарті так само, як Фуکیدід порівнював Афінську цивілізацію з

іншими Грецькими містами-державами, а Ксенофон надав детальний звіт щодо стану освіти в Персії. В Римі перші нариси з порівняльної педагогіки були зроблені Цицероном, який у своїй праці “De Republica” порівняв освітні системи Греції та Риму [11].

В епоху раннього Середньовіччя певний внесок у розвиток компаративістики було зроблено завдяки експедиціям, що неодноразово відправлялися з метою дослідити іноземні освітні системи. В цей час з’являються нариси Ад-Ал-Рахман ібн Кадуна, науковця з Тунісу, з порівняння культур східних і західних мусульман [10], Рабі Бенджаміна Тудела, який відвідав Індію з освітньою місією, Ніколо й Маффео Поло щодо Китайської освітньої системи, які “відправлялися із середньовічної Європи до Азії та Африки або з одного Ісламського центру до інших” [3, с. 31–35].

У XVII та XVIII ст. зміцнюються міжнародні зв’язки, що позитивно впливає на організацію зарубіжних мандрівок. Відомо, що мандрівники того часу пропагували огляд зарубіжних шкіл як один із найкорисніших видів організації дозвілля під час перебування закордоном. Так, Вільям Петті, професор і засновник Королівського Суспільства (Royal Society), в своєму доробку “Метод дослідження стану будь-якої країни” представив науковий підхід щодо огляду зарубіжних освітніх систем [10].

Як свідчать фахівці, подорожі та інтерес до культур інших країн продовжували зростати в освітніх колах. Так, наприкінці XIX ст., за словами американських дослідників С. Фрейзера та В. Брікмана, “ані поважачий себе вчений чи президент університету або службовець з питань освіти з будь-якої Європейської країни, Сполучених Штатів або Британської імперії не могли встояти перед бажанням подорожувати та зробити свій власний порівняльний аналіз” [7, с. 18].

Серед найвидатніших педагогічних мандрівників останньої третини XIX ст. учені згадують і японського принца Томомі Івакура, який протягом 1871–1873 рр. відвідав Європу та Північну Америку з метою вивчення систем освіти. Американський професор Д. Вілсон до цього цікавого факту додає ще одну подробицю: молодий службовець Міністерства освіти Японії Фудзімаро Танака, що супроводжував принцаву його вояжі, протягом 1873–75 рр. написав п’ятнадцятитомний звіт про особливості функціонування освітніх систем дев’яти країн світу з перекладами документів, що регламентували стан і розвиток шкільництва в них [11, ст. 20].

Чи не найбільше “педагогічних мандрівок” було здійснено освітянами США, де в XIX ст. прискорений розвиток капіталізму стимулював чітку побудову системи обов’язкової освіти для дітей та вдосконалення вищої освіти.

Серед найвідоміших діячів просвітництва цього періоду можна назвати Г. Барнарда, Х. Манна та К. Стоу.

Зокрема, Х. Манн (1796–1859 рр.) здобув популярність, працюючи секретарем у відділі народної освіти штату Массачусетс. З 1838 р. він починає публікувати звіти про стан американських шкіл, а в 1844 р. публікує

звіт, у якому він порівнює Массачусетську шкільну систему зі школами у Великій Британії, Франції, Німеччини й Голландії. В результаті відвідування європейських країн і ґрунтового знайомства з їх шкільною освітою в період з 1837 по 1848 рр. Х. Манн підготував дванадцять щорічних звітів Массачусетському відділу народної освіти, які були спрямовані на побудову загальноосвітньої школи нового типу (для нової нації). В 1852 р. він підтримав рішення про прийняття пруської освітньої системи в штаті Массачусетс. Згодом пруську освітню систему на експериментальній основі було застосовано ще в дванадцятьох Нью-Йоркських школах. Х. Манн був ініціатором введення в США безкоштовної початкової освіти. Тому не випадково, що в 1852 р. саме в штаті Массачусетс було ухвалено закон про обов'язкове відвідування школи всіма дітьми. Історик Е. П. Каберлі зауважив: “Ніхто не зробив більше, ніж Х. Манн, щоб ствердити в свідомості американського народу ідею, що освіта повинна бути універсальною, нерелігійною, безкоштовною, і мета її полягає не лише в навчанні, а й у вихованні громадянських чеснот і характеру” [6, с. 260].

Ґрунтовно аналізував закордонний досвід і Г. Барнард (1811–1900 рр.), відвідавши декілька європейських країн. Учений детально вивчив систему організації шкільної освіти в Німеччині, видавши в 1861 р. книгу “Німецькі школи і педагогіка. Організація і дидактика загальних шкіл у Німеччині”. Він захоплювався ідеями Й. Песталоцці, результатом чого стало видання в 1859 р. книги “Песталоцці й Песталоціанізм. Життя, освітні принципи і методи Песталоцці”. Зокрема, Г. Барнард працював над видавництвом “Американського Журналу Освіти”, де порушував теми надання освіти широкому загалу, адміністрування, підготовки вчителів, змісту шкільних текстів тощо [1]. У 1874 р. за участю Г. Барнарда побачив світ колективний доробок “Історія і розвиток освіти”, де було описано стан освіти в різних країнах світу (Єгипет, Ефіопія, Японія, Персія, Греція, Рим, Італія, Британські Острови, Західна Європа, Німеччина, Північна й Південна Америка) з давніх часів і до 70-х рр. XIX ст.

Варто наголосити на тому, що певну увагу дослідника привернув пруський досвід функціонування освітньої системи, адже Г. Барнард слушно стверджував, що пруські школи “досягли того рівня досконалості, який привернув до себе увагу державних діячів і викликали захоплення розумних педагогів у кожній частині християнського світу” [2, с. 81–86].

За реформування педагогічної системи в штаті Огайо виступав К. Стоу (1802–1886 рр.) – викладач грецької мови, духовної літератури та освітній мислитель. З метою дослідити й зібрати “такі факти й інформацію, які можуть бути корисними для різних систем громадського виховання й навчання”, він був відряджений до Європи [9].

З огляду на предмет дослідження варто згадати про діяльність Дж. Гріскома (1774–1852 рр.), А. Д. Бейча (1806–1867 рр.) і В. Гарріса (1835–1909 рр.), що також позитивно вплинуло на розвиток компаративістики в США.

Так, Дж. Гріском, американський педагог, у 1818–1819 рр. відвідав Англію, Шотландію, Ірландію, Францію, Голландію, Швейцарію й Італію. Результатом мандрівки стала праця “Рік у Європі”, де було описано освітні системи зазначених країн [5].

А. Д. Бейч, американський інженер і просвітитель, з 1836 по 1838 рр. перебував у Європі з метою дослідити провідні освітні системи. Під час відрядження освітянин відвідав лекції М. Фарадея в Лондоні, зустрівся з Ф. Араго в Парижі та А. Гумбольдтом у Берліні. Результатом цього відрядження став детальний звіт (660 с.) щодо стану європейських освітніх систем (англійської, французької, німецької та швейцарської) з описом сотень шкіл і університетів, які він відвідав. Цей звіт став еталоном для реформаторів освіти того часу, наприклад, Г. Барнарда [8].

В. Гарріс, американський педагог і філософ, наголошував на обережному використанні запозичень у галузі освіти, зокрема це стосувалося зарубіжних освітніх систем. На його справедливую думку, процес запозичення ідей та досвіду з інших освітніх систем є складним, адже те, що спрацювало в одній соціальній ситуації, може бути непридатним для іншої. В. Гарріс також стверджував, що порівняльні дослідження можуть виявити універсальні зв'язки між освітою та суспільством, зруйнувати кастову систему й привнести демократію в суспільство [4].

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що реформатори ХІХ ст. цікавилися зарубіжним досвідом у галузі освіти. Зокрема, стає очевидним, що ранні порівняльні дослідження зробили вагомий внесок у розвиток американської початкової школи, що, в свою чергу, призвело до становлення американської шкільної системи взагалі та компаративістики зокрема. Більш детально зміст, форми та методи педагогічної діяльності освітян ХІХ ст. передбачено розглянути в подальших наукових пошуках.

Список використаної літератури

1. Barnard H. Advances State and National Education Initiatives [Electronic resource] / H. Barnard. – Mode of access: connecticuthistory.org.
2. Barnard H. National education in Europe / H. Barnard. – Hartford: Case Tiffany&Co, 1854. – 890 p.
3. Brickman W. Prehistory of Comparative Education to the End of 18 century / W. Brickman. – Comparative Education Review. – 1966.– 10 (1). – P. 31–35.
4. Development of Comparative Education [Electronic resource]. – Mode of access: camponotes.com.
5. Chaube S. P. Comparative Education / S. P. Chaube. – New Delhi, 2009.
6. Cubberley E. P. Public Education in the United States / E. P. Cubberley. – 1919. – 767 p.
7. Fraser S. E. A History of International and Comparative Education: nineteenth century documents / S. E. Fraser, W. W. Brickman. – Glenview, IL, Scott Foresman. – 1968.
8. Jansen A. Alexander Dallas Bache. Building the American Nation through Science and Education in the Nineteenth Century / A. Jansen. – Campus Verlag GmbH, Frankfurt-on-Main, 2011.
9. Knight E. W. Reports on European education by J. Griscom, V. Cousin, Calvin E. Stowe / E. W. Knight. – New-York, 1930.
10. Trethewey A. R. Introducing Comparative Education / A. R. Trethewey. – Hong Kong, 1976.

11. Wilson D. N. The Future of Comparative and International Education in a Globalised World / D. N. Wilson // Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges and New Paradigms ; Edited by Mark Bray, 2003.

12. Zajda J. Globalization, Policy and Comparative Research: Discourses of Globalization / J. Zajda, V. Rust. . – Springer, 2009.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.

Садовая Н. А. “Педагогические путешествия” педагогов XIX ст. как фактор становления компаративистики в США

В статье проанализирована педагогическая деятельность ведущих американских специалистов в области образования XIX в., которая повлияла на становление и дальнейшее развитие сравнительной педагогики в США. Охарактеризовано содержание деятельности таких реформаторов образовательной сферы: Хораса Манна, Генри Барнарда, Кельвина Стоу, Джона Грискома, Александра Далласа Бейча и Вильяма Гаррисса.

Ключевые слова: *сравнительная педагогика, США, педагоги, “педагогические путешествия”.*

Sadova N. “Educational Journeys” of the Educators of the XIX Century as a Factor of Formation of Comparative Education in the USA

From the beginning of the nineteenth century, coincident with the rise of national systems of education in Europe, journeys abroad were made by educators with a specialized interest in educational matters. They went to foreign countries to discover information useful for charting the course of education in their own countries.

Educators concerned themselves with educational theory, methodology, finance and organization. Their reports focused sharply upon the school systems and took the form of encyclopedic descriptions.

So, this article analyzes educational activity of some leading educators of the nineteenth century that influenced the formation and further development of Comparative Education in the USA.

In particular the activity of such educators as Horace Mann, an American politician and educational reformer, who served as a Secretary of the Massachusetts State Board of Education; Henry Barnard, an American educationalist, reformer and editor of such journals as: the American Journal of Education, Connecticut Common School Journal, Journal of the Rhode Island Institute of Instruction; Calvin Stowe, an American Biblical Scholar who helped spread public education in the United States; John Griscom, an American lecturer and educator; Alexander Dallas Bache, an American engineer and educator who examined European education systems; and William Harris, an American educator and philosopher who served as the United States Commissioner of Education are examined here.

Key words: *Comparative Education, the USA, educators, “educational journeys”.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 376.5

В. М. АЛФІМОВ

доктор наук, професор
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля
м. Харків

ПОНЯТТЯ ТЕХНІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ТА ЇЇ СКЛАДОВІ

У статті розглянуто питання обдарованості, зокрема технічної. Проаналізовано модель технічної обдарованості, яка композиційно та змістовно перегукується з моделлю загальної обдарованості. В якості основних компонентів виділено технічний інтелект, технічну креативність, технічні здібності та специфічну мотивацію особистості.

Ключові слова: обдарованість, технічна обдарованість, технічний інтелект, технічна креативність, технічні здібності, мотивація.

Постійний науковий і технічний прогрес залежить від підготовки молоді в галузі науки й техніки, підтримки технічно обдарованих студентів. Технічна обдарованість цікавить багатьох сучасних педагогів і психологів.

Мета статті – розглянути поняття технічної обдарованості та проаналізувати її складові, фокусуючи увагу на впливі інформаційного суспільства на технічно обдарованих дітей.

Гіпотетичну модель технічної обдарованості було розроблено під керівництвом доктора психологічних наук, професора Т. Хрустальнової. Ця модель композиційно та змістовно перегукується з моделлю загальної обдарованості Дж. Рензуллі. Згідно з цією моделлю, технічна обдарованість складається з таких взаємопов'язаних явищ: технічний інтелект, технічна креативність, діяльнісні компоненти технічних здібностей та специфічна мотивація особистості [5].

Технічний інтелект учені розглядають під різними кутами зору. Цікавим є розуміння М. Холодної, яка відходить від традиційного розуміння інтелекту як сукупності пізнавальних процесів та інших когнітивних феноменів і пропонує метапсихологічне, інтегральне уявлення про інтелект. Виходячи з такого уявлення, технічний інтелект можна охарактеризувати як форму організації індивідуального ментального досвіду у вигляді специфічних ментальних структур, пов'язаних з отриманням технічної інформації, управлінням процесом її обробки, специфічними формами та діапазоном відображення. З-поміж характеристик технічного інтелекту виділяють: технічну кмітливість, розуміння механіко-технічних співвідношень, особливості відображення фізичних феноменів і просторових явищ, розуміння просторових взаємодій.

Технічна креативність як окрема складова технічної обдарованості ще недостатньо досліджена. Ця складова пов'язана з такими поняттями, як: конструкторська фантазія, творчий підхід до вирішення конструкторських завдань, нестандартність творчого мислення. Виділення цього специфічного виду креативності зумовлене тим, що в багатьох випадках технічно обдарована людина проявляє креативність лише в технічній сфері, без наявності креативності в загальному особистісному плані. Отже, технічна креативність – це особливе творче ставлення до технічної діяльності, але вона також може мати прояв загальної креативності [5].

Якщо технічний інтелект пов'язаний з ментальними структурами, особливостями відображення та переробки інформації, то діяльнісні компоненти технічних здібностей включають характеристики способів дії, процесу вирішення задач.

Технічні задачі можна поділити на теоретичні та практичні. Це означає, що діяльнісні компоненти технічних здібностей можуть проявлятися як на теоретичному, так і на практичному рівнях. На теоретичному рівні вони безпосередньо пов'язані з особливостями технічного мислення, а практичний рівень пов'язаний з так званою “мануальною вправністю”. Мануальна вправність являє собою складне психічне явище, яке зумовлене різними рівнями індивідуально-психічних процесів. Н. Бернштейн називає вправність “руховою винахідливістю”. Ю. Шевченко пропонує розглядати цей феномен одночасно з технічним мисленням на різних рівнях діяльності [5].

Сфера мотивації складається з таких характеристик, як інтерес до техніки та схильність до технічної діяльності, винахідництва, конструювання.

Технічні здібності – це особистісні якості, які взаємопов'язані, але водночас проявляються незалежно одна від одної; до технічних здібностей належать: здібності до розуміння техніки, до вправління з технікою, до виготовлення технічних виробів, до технічного винахідництва. Вважають, що це такі здібності, які виявляються в роботі з обладнанням або його частинами. При цьому необхідно враховувати, що така робота вимагає розумових здібностей, вправності, а іноді й фізичної сили.

Деякі вчені, наприклад, Л. Терстон (L. Thurstone), розглядають технічні здібності як загальнорозумові [9].

До структури технічних здібностей входять: технічна спостережливість, розвинене технічне мислення, розвинена просторова уява, здібність до комбінування, особистісні якості (інтерес до техніки, допитливість, наполегливість, активність), уміння враховувати якість матеріалів, деталей, форм.

Поряд із загальними інтелектуальними здібностями при технічній обдарованості спостерігається й технічний інтелект.

А. Лосева виділяє показники, що впливають на успішну реалізацію особистості в технічній сфері: інтерес до механізмів і машин, до конструкторської діяльності, здатність добре виконувати ручну працю, образотворчу діяльність, креативність і гнучкість мислення [1].

Технічний склад розуму, пластичність мислення, розвинене просторове мислення та уява – все це Е. Мерзон, О. Штерц і А. Панфілов пропонують розглядати як характеристики технічного мислення

Технічне мислення являє собою сукупність переважаючих способів прийняття рішень, спроб аналізу професійних ситуацій, специфіку прийняття специфічних рішень, що застосовують саме в певній галузі.

А. Карпов виділяє такі якості технічного мислення: цілеспрямованість, лабільність, ґрунтовність, вправність і гнучкість як показники активності мислення тощо [8].

Лабільність – це якість нервової системи, яка характеризує функціональну рухливість нервових процесів, швидкість їх виникнення та припинення. Відповідно, лабільність – це здатність людини швидко виконувати завдання, вміння абстрагуватися, виділяти головне в предметі сприйняття. Лабільність безпосередньо впливає на швидкість перемикання уваги.

Вправність відображає здатність до породження великої кількості словесно сформульованих ідей та сприяє розвитку креативності загалом.

Гнучкість оцінює здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту до іншого, використовувати різні стратегії прийняття рішення.

Таким чином, критерії, якими характеризується загально-інтелектуальна обдарованість, є важливими і для технічної обдарованості.

Н. Пінчук технічну обдарованість трактує як поєднання високого рівня неординарності результату (створення нових видів техніки й технологій, оригінальні способи вирішення науково-технічних проблем) із властивостями особистості та індивідуальною своєрідністю пізнавального досвіду [2, с. 179].

Традиційно природничі та технічні предмети вважали “важкими”, що є одним із факторів, який впливає на вибір більшості студентів у майбутньому не на користь вищезазначених предметів. Водночас найбільш здібні студенти не розглядають складність предмета як перепону для успішного навчання. Такі студенти, навпаки, потребують таких підходів до навчання, які вимагають більш напруженої роботи. Найбільш здібні студенти демонструють цілеспрямованість, завзятість і високий рівень досягнень у початковій роботі, яка потребує високого рівня мислення, і навпаки – робота, яка займає багато часу та зусиль, але не потребує інтелектуальної напруги, не приносить ніяких суттєвих результатів для таких студентів [16, с. 6].

Зарубіжні педагоги та вчені погоджуються, що обов’язковим компонентом технічної та технологічної обдарованості є високий рівень інтелекту. Проте, як зазначає К. Табер, ця складова має різні інтерпретації, а також залишається відкритим питання вимірювання рівня інтелекту обдарованих дітей та молоді [16, с. 7].

Так, Г. Гарднер наполягає на визначенні декількох (восьми) типів інтелекту та критикує традиційні підходи до вимірювання IQ, оскільки ці тести не охоплюють усі сфери інтелекту [8].

Р. Стернберг також критично ставиться до традиційних IQ-тестів. Він уже декілька років працює над розробкою альтернативних вимірювальних засобів, які б відображали рівень так званого “успішного інтелекту”, який складається з аналітичного, творчого та практичного інтелекту [15].

К. Табер і Д. Вуд пропонують таке визначення науково (технічно) обдарованих студентів: “Це студенти, які здатні досягти виключно високого рівня результатів у всіх або деяких аспектах стандартної програми з природничих чи точних дисциплін або здатні виконувати завдання із зазначених дисциплін на рівні, що є вищим за рівень на певному етапі навчання згідно зі стандартною програмою” [18].

Водночас самі автори цього визначення зазначають, що воно не охоплює всі аспекти технічної обдарованості (наприклад, ідеться лише про навчальну програму, а інші аспекти ігноруються). Основним акцентом є саме перевищення вимог до навчання учнів, студентів відповідно до навчальної програми.

С. Вінстенлі відзначає важливість урахування студентів з так званою “подвійною винятковістю”. Такі студенти мають проблеми в засвоєнні певних навчальних дисциплін і водночас є обдарованими в іншій сфері. Так, наприклад, технічно обдаровані студенти можуть мати певні труднощі при вивченні гуманітарних дисциплін, низький рівень з читання та письма, але демонструвати високі результати з природничих і технічних дисциплін [18].

К. Табер зауважує, що високі результати традиційних тестів, які ґрунтуються на навчальній програмі, не завжди є показником технічної обдарованості. Високі результати можуть показати і старанні студенти, з добре розвинутою пам'яттю та середніми (достатніми) розумовими здібностями. Дослідниця пропонує цілий комплекс показників наукової обдарованості, які вона об'єднала в чотири основні групи: когнітивні вміння, допитливість, мета-когнітивний досвід (мудрість) і вміння працювати в групі [16, с. 9].

З-поміж когнітивних умінь (крім високих результатів у академічній сфері) К. Табер виділяє такі: обдаровані студенти швидко розуміють нові поняття, концепти, складні докази; пропонують нові, неординарні ідеї; легко сприймають технічні терміни та оперують ними; виявляють зв'язки між поняттями, концепціями, науковими фактами; роблять ефективні та результативні висновки та допущення; пропонують детальні пояснення наукових феноменів; успішно вправляються з теоретичною, абстрактною та висококонцептуальною роботою.

Технічно обдаровані студенти, як правило, демонструють високий рівень допитливості. Згідно з опитуваннями, вони мають хобі (часто специфічні), пов'язанні з колекціонуванням, сортуванням, наданням характеристик. Їм подобається робити спонтанні спостереження, ставити багато питань, які вимагають пояснень, шукати джерела походження термінів і наукових ідей; також у них може спостерігатися сильна мотивація до дослідницької роботи й схильність до вимірювання та підрахунку.

Технічно обдаровані студенти частіше за інших демонструють тенденцію до саморефлексії (вони аналізують свій власний процес мислення та навчання), часто демонструють високий рівень концентрації й так званий “внутрішній гносеологічний голод” (тобто пошук більш глибокого рівня розуміння) [7]. Вони часто досліджують, оцінюють і спрямовують свої знання на рівні, який значно перевищує їх біологічний вік, можуть спонтанно відтворити свої власні висновки та узагальнення.

І, нарешті, передбачається, що певна кількість технічно обдарованих студентів здатна взяти на себе роль лідера в груповій роботі. Також обдаровані студенти ефективно проявляють себе в такій формі роботи, як взаємонавчання, оскільки мають бажання продемонструвати свої знання й пояснити свої креативні ідеї.

К. Табер зауважує, що не завжди кожен технічно обдарований студент демонструє всі зазначені критерії [16, с. 10].

Дж. Трна виявив специфічний набір поведінки технічно та науково обдарованих студентів:

- їх не задовольняє пасивне запам’ятовування;
- вони ставлять багато запитань;
- вони допитливі та мають незвичайні ідеї;
- вони незалежні й часто віддають перевагу самостійній роботі;
- вони роблять власні висновки та пропонують нові рішення;
- вони здатні поєднати речі, які здаються непов’язаними, в єдине ціле;
- вони креативні;
- вони хочуть розуміти, як речі функціонують;
- їх інтереси відрізняються від інтересів однолітків [17, с. 20].

Важливу роль у підтримці обдарованих студентів, у тому числі й технічно обдарованих, відіграє мотивація [17, с. 20]. Так, у трикільцевій моделі Дж. Рензуллі, мотивація є складовою обдарованості (творчість+здібність+мотивація).

У зв’язку з розвитком інформаційного суспільства, аналізуючи специфіку технічної обдарованості, варто її розглядати в контексті новітніх технологій. Інформаційну техніку виділяють як окремий новий історичний етап розвитку техніки. Цей етап характеризується певними ознаками. По-перше, при використанні інформаційної техніки на перший план виходять інтелектуальні здібності, які зумовлені природними силами, зв’язками та процесами. Саме ці обставини стали найвагомішими факторами подальшого прискореного розвитку науково-технічної революції. По-друге, інформаційна техніка відрізняється глибшою диференціацією інженерної діяльності, в структурі якої досить виразно виокремлюються межі між такими елементами, як винахідництво, проектування та конструювання. Кожен з цих елементів перетворюється у відносно автономну сферу діяльності. По-третє, участь і роль людини в безпосередньо технічному процесі мінімізується [4].

Отже, сучасний етап розвитку суспільства характеризується розвитком інформаційних технологій. Це зумовлює той факт, що в сучасній педа-

гогічній науці (особливо зарубіжній) з'являється поняття “технологічна обдарованість”, що, на нашу думку, більш точно відображає сучасний стан розвитку техніки та технологій.

Постійний науковий і технічний прогрес залежить від підготовки молоді в галузі науки й техніки, підтримки технічно (технологічно) обдарованих студентів. Підтримка інтересу до точних наук є одним із пріоритетних завдань високорозвинутих країн, зокрема й США. З цією метою запроваджують спеціальні програми щодо зацікавленості та підтримки технічної освіти, інформаційних технологій, точних наук, наприклад: STEM – Science, Technology, Engineering, Math, IBSE – Inquiry-Based Science Education.

Існує чимало факторів, які сприяють розвитку технологічно обдарованої молоді, з-поміж яких можна виділити такі:

- відповідне сприйняття науки та технологій у суспільстві (наприклад, відповідальність людства за екологічні проблеми та пошук шляхів їх вирішення);
- усвідомлення статусу кар'єри в галузі науки, техніки, а також підготовки відповідних кадрів;
- визнання складності курсів з природничих і технічних наук порівняно з гуманітарними науками [6].

Сучасні педагоги та психологи як окремий вид технічної обдарованості виділяють технологічну обдарованість. Р. Фрідман-Німз пропонує розглядати три шляхи (сфери) виявлення технологічної обдарованості [10].

Перший тип технологічної обдарованості полягає в таланті писати комп'ютерні програми. Другий тип передбачає використання інформаційних технологій, таких дітей називають “інтерфейсери” (interfacers). Третій тип охоплює роботу з технічним обладнанням [11]

Перші дві групи технологічно обдарованих студентів – так званих програмістів та інтерфейсерів – запропонували Б. О'Брайен, Р. Фрідман-Німз і Д. Денсон. Р. Фрідман-Німз додав ще й третю групу технологічно обдарованих студентів – таких, яким подобається працювати з апаратурою та ремонтувати комп'ютерну техніку. Отже, якщо студент демонструє значні результати в одній або декількох зазначених сферах, то такий студент вважається технологічно обдарованим [12, с. 18].

Д. Сігл був особисто знайомий з академічно обдарованими студентами, які почали писати комп'ютерні програми з раннього дитинства. Програмування для таких дітей є природним способом мислення та сприйняття світу. Д. Сігл вважає, що важливо залучати таких дітей до програмування з раннього віку. О'Брайен та його колеги з'ясували, що технологічно обдаровані студенти першого типу надають перевагу роботі наодинці.

Другий тип технологічної обдарованості зосереджується на застосуванні технологій. Технологічно обдаровані студенти за таким типом показують високі результати з використанням програмного забезпечення. Такі студенти можуть не мати значних результатів у програмуванні, але вони

креативно застосовують програмне забезпечення, вони експериментують з ним, причому опановують його самостійно [13, с. 31]. Такі студенти широко застосовують будь-які технології в будь-якому форматі, в тому числі й аудіо та відео [10].

До третього типу технологічної обдарованості належать студенти, які отримують задоволення, працюючи з різноманітним технічним обладнанням. Вони можуть самі майструвати й ремонтувати комп'ютерну техніку або інше технічне обладнання [12, с. 18]. Л. Сільвермен називає таких дітей "технічні чаклуни" [14].

Висновки. Таким чином, на сучасному етапі розвитку науки й техніки поняття "технічна обдарованість" набуло додаткового значення, що пов'язане з новітніми технологіями.

Список використаної літератури

1. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности / А. А. Лосева, А. М. Матюшкина, А. С. Волкова. – Москва : Изд-во Трикси: академический проект, 2004. –176 с.
2. Пинчук Н. И. Специфика проявления и развития технической одаренности в подростковом возрасте / Н. И. Пинчук // Обучение и воспитание одаренного ребенка: теория и практика. – Киев : Институт одаренного ребенка, 2008. – Вып. 1. – С. 178–190.
3. Субъект и объект практического мышления : коллективная монография / под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. – Ярославль : Ремдер, 2004
4. Философия науки и техники: тематический словарь [Электронный ресурс] / под ред. С. И. Некрасова, Н. А. Некрасовой. – Орел : ОГУ, 2010. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/foo/s01/z0001035/st000.Shtm>.
5. Шевченко Ю. А. Психологическая модель технической одаренности как основа профессионального отбора и обучения [Электронный ресурс] / Ю. А. Шевченко. – Режим доступа: edu.meks-info.ru/tezis/490.doc.
6. Alsop S. The emotional lives of fledgling geniuses / S. Alsop // K. S. Taber (Ed.) Science education for gifted learners. – London: Routledge, 2007. – P. 45–58
7. Felder R. M. Understanding student differences / R. M. Felder, R. Brent // Journal of Engineering Education. – 2005. – № 94 (1). – P. 57–72
8. Gardner H. Frames of mind: the theory of multiple intelligence (2nd ed.) / H. Gardner. – London: Fontana, 1993
9. Horst P. Thurstone and the science of human behavior / P. Horst // Science. – 1955. – № 122 (3183). – P. 1259–1260
10. O'Brien B. From bits and bites to C ++ and web sites: what is computer talent made of? / B. O'Brien, R. Friedman-Nimz, J. Lacey, D. Denson // Gifted Child Today. – 2005. – P. 5–64
11. Siegle D. Gifted students and technology: an interview with Del Siegle [Electronic resource] / D. Siegle / Retrieved March 1, 2012 from Center for Talent Development. – Mode of accesst: www.ctd.northwestern.edu/resources/displayArticle/?id=158.
12. Siegle D. Identifying and developing technological giftedness / D. Siegle // Gifted Education Communicator. – 2007. – P. 18–21
13. Siegle D. Identifying students with gifts and talents in technology / D. Siegle // Gifted Child Today. – 2004. – № 61. – P. 30–33
14. Silverman L.. Technical wizards. – L. Silverman. – Denver: Gifted Development Center
15. Sternberg R. Thinking styles / R. Sternberg. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

16. Taber K. S. Challenging gifted learners: general principles for science educators and exemplification in the context of teaching chemistry / K. S. Taber // Science Education International. – Vol. 21 – № 1. – March 2010. – P. 5–30

17. Trna J. IBSE and gifted students / J. Trna // Science Education International. – 2014. – Vol.25. – Issue1. – P. 19–28

18. Winstanley C. Gifted science learners with special educational needs / C. Winstanley // K. S. Taber (Ed.) Science education for gifted learners. – London : Routledge, 2007. – P. 32–44

19. Wood D. How children think and learn: the social contexts of cognitive development / D. Wood. – Oxford : Blackwell, 1988

Стаття надійшла до редакції 13.09.2016.

Алфимов В. М. Понятие технической одаренности и её составляющие

В статье рассмотрен вопрос одаренности, в частности технической. Проанализирована модель технической одаренности, которая композиционно и содержательно перекликается с моделью общей одаренности. В качестве основных компонентов выделены технический интеллект, техническая креативность, технические способности и специфическая мотивация личности.

Ключевые слова: одарённость, техническая одаренность, технический интеллект, техническая креативность, технические способности, мотивация.

Alfimov V. Definition and Components of the Technical Giftedness

The article deals with the issue of technical giftedness. The paper analyses the concept “technical giftedness”; its components are considered. The article analyzes the model of technical giftedness, which compositionally and meaningful is correlated with the model of the general giftedness. Close attention is paid to the level of intelligence. At the same time, technical giftedness has its own specifics. Technical giftedness consists of such related phenomena as technical intelligence, technical creativity, active components of specific technical skills and motivation of the individual. It is noticed that that the high results of traditional intellectual tests, which are based on the curriculum is not always an indicator of technical (scientific) giftedness. High results can show just diligent students with well-developed memory and average mental abilities.

Those students are able to achieve extremely high levels results in some or all aspects of the standard curriculum in natural or exact sciences or able to perform the tasks of these disciplines at a level that is higher than the level at a certain stage of training in accordance with the standard curriculum.

K. Taber offers a range of indicators of scientific giftedness that she brings together in 4 main groups: cognitive abilities, curiosity, meta-cognitive experience (wisdom) and the ability to work in a group.

It is concluded that technical giftedness Technical talent is closely connected with the general giftedness, with an important emphasis on the level of intelligence. At the same time, technical giftedness has its own specifics.

Particular attention is paid to the impact of information technology on the development of technical giftedness. The author, followed by American educators, emphasizes that at this stage of society development it is reasonable to talk about the technological giftedness.

Key words: giftedness, technical giftedness, technical intelligence, technical creativity, technical abilities, motivation.

УДК 378.147

С. М. АМЕЛІНА

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет біоресурсів і природокористування України

**ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИХОВАННЯ
УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІДЕРІВ-АГРАРІЇВ
У ПРОЦЕСІ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ**

У статті розглянуто можливості внутрішньовузівської підготовки викладачів вищої аграрної школи до виховання управлінської культури лідерів-аграріїв у діалогічному навчанні. Представлено результати дослідження, констатувального та формуального експерименту.

Ключові слова: викладач, внутрішньовузівська підготовка, управлінська культура, діалогічне навчання, лідер.

Загально визнано, що рівень управлінської культури лідерів-аграріїв є важливою складовою їх професіоналізму, ціннісною основою моделі гуманістично зорієнтованої поведінки, здатності долати труднощі, прагнення до самоактуалізації, вміння працювати в команді, гармонізуючи навколишнє середовище. Попит на таких інноваційно орієнтованих фахівців аграрного виробництва постійно зростає. Залучення молодих лідерів-аграріїв до активного виробничого життя, адаптацію їх до мінливого світу має забезпечити аграрна вища освіта.

Тому звернення педагогічної науки до проблем підготовки викладачів аграрних вузів до формування управлінської культури майбутніх лідерів-аграріїв як кадрового забезпечення аграрної галузі на засадах нової філософії освіти в сучасних соціально-економічних умовах, здатних ефективно діяти й активно впливати на її еволюцію, забезпечувати входження вищої аграрної освіти до світового, зокрема європейського простору, набуває особливої актуальності.

Підготовка майбутньої еліти та формування її управлінської культури передбачає, що це повинні бути фахівці найвищого рівня професійної компетентності, високої культури спілкування, що їм будуть притаманні чіткі світоглядні позиції, гуманістичні ідеали, життєві цілі та цінності [4, с. 12].

На думку С. Ніколаєнка, ректора Національного університету біоресурсів і природокористування України, доктора педагогічних наук, професора, сучасна система української аграрної освіти поки зберігає занадто багато ознак колишньої, застарілої моделі освіти й не відповідає реаліям сьогодення. Непрофесійні спроби декого з можновладців “реформувати” освіти лише посилять кризу. Подальший розвиток такої ситуації є загрозливим і може призвести до повної стагнації системи підготовки кадрів для села в державі, втрати їх потенціалу. Водночас ми розуміємо, що “віз попереду коня не їде” [3, с. 22], що передбачає об’єднання зусиль і створення умов

для цілеспрямованої якісної педагогічної підготовки самих організаторів цього процесу – викладачів аграрних ВНЗ на їх науково-методичній базі.

Результати науково-дослідних робіт і наш багатолітній досвід їх успішного впровадження показали: внутрішньовузівська підготовка викладачів аграрних вузів до формування управлінської культури майбутніх лідерів-аграріїв можлива лише в умовах цілеспрямовано організованого діалогічного навчання, яке, за нашою гіпотезою, є запорукою реформування вищої аграрної освіти й реального формування лідера-аграрія як висококультурної особистості.

У зв'язку з цим підготовка викладачів до навчального діалогу стає одним із нагальних завдань при проведенні реорганізації вищої школи, про що свідчать численні публікації останніх років. У працях провідних українських учених і педагогів-практиків наголошено на необхідності вирішення та актуальності цієї проблеми. І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, В. Семиченко, Н. Тарасевич зараховують діалогічність до переліку критеріїв майстерності педагога: “Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності)” [2, с. 34].

І. Зязюн та ін. виокремлюють кілька рівнів педагогічної майстерності та характеризують їх, враховуючи вміння організувати діалог і характер взаємодії у спілкуванні:

1. Елементарний рівень. У вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності. Проте через брак спрямованості на розвиток учня, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності є невисокою.

2. Базовий рівень. Учитель володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями й колегами розвиваються на позитивній основі.

3. Досконалий рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні.

4. Творчий рівень. Учитель самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії [2, с. 35].

Мета статті – довести значущість діалогового навчання у формуванні управлінської культури майбутніх лідерів-аграріїв у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Спираючись на вищевказану характеристику рівнів педагогічної майстерності викладачів, ми виходимо з того, що для підвищення рівня педагогічної майстерності у формуванні управлінської культури аграрної еліти викладачі мають оволодіти вміннями організації ефективної діалогічної взаємодії на заняттях, а це завдання, в свою чергу, робить необхідним організацію та проведення внутрішньовузівської підготовки викладачів до навчального діалогу.

Продуктивне й ефективне застосування діалогу в навчальній роботі залежить від готовності до нього університетських методичних служб і, насамперед, викладачів як однієї з основних ланок педагогічного процесу. Разом із цим, до найважливіших факторів впливу на формування культури діалогу належить науково-методичне забезпечення набуття теоретико-методичної практики, тому що процес формування культури діалогу неможливо розпочати без принципових зрушень у ставленні до навчального діалогу як відповідної методичної підтримки студентів.

Для організації роботи з викладачами ми звернулися, насамперед, до результатів констатувального експерименту, які виявили у викладачів ВНЗ брак психолого-педагогічних знань про діалог, засвідчили стійке прагнення викладачів до домінування на заняттях, показали побоювання багатьох із них відійти від традиційних форм навчання.

Наші дослідження під час констатувального експерименту свідчать про те, що більшість викладачів ВНЗ (76,4%) схильються до використання традиційних форм навчання, керуючись при цьому різними причинами: браком часу, необхідністю викласти програму й побоюванням відступити від неї, небажанням щось міняти в налагодженому перебізі навчального процесу, відсутністю знань про діалогічні методи навчання та невмінням їх використовувати, страхом втратити свій викладацький авторитет.

Ми враховували, що значні зусилля потрібно спрямувати на усунення виявлених під час констатувального експерименту ускладнень, причини яких можна сформулювати так:

- недостатність знань про сутність діалогу та його ролі у формуванні управлінської культури майбутніх лідерів;
- психологічні бар'єри;
- відсутність умінь і навичок діалогічного спілкування;
- відсутність організаторських умінь;
- закритість для нових ідей та методів;
- авторитаризм і безапеляційність.

На основі аналізу встановлених ускладнень педагогів аграрної вищої школи у зверненні до діалогічних методів навчання ми допустили таке: для створення внутрішньовузівських умов для активного використання діалогічних методів викладання значення мають такі сфери впливу, як:

- мотиваційна сфера (формування позитивного ставлення до використання діалогу у формуванні управлінської культури, інтересу до набуття знань про діалог, прагнення до творчості в професійній діяльності, намагання саморозвиватися й самореалізовуватися в діалогічній взаємодії зі студентами);
- когнітивна сфера (сприяння розвитку уваги, пам'яті, мислення; формування вміння чинити вплив на відповідні культурологічні та управлінські якості й здібності студентів; навчання тому, як позбутися “дисонансу” у відносинах зі студентами з різним рівнем розвитку когнітивних

умінь, формування прагнення пробуджувати у студентів сумніви й спонукати їх до креативності);

– почуттєва сфера (розвиток толерантності; вдосконалення самоконтролю, особливо в стресових ситуаціях; тренування вміння “читати співрозмовника”, відчувати його емоційний стан; сприяння розвитку емпатії);

– діяльнісна сфера (формування правил управлінської поведінки в певних діалогових ситуаціях; розвиток комунікативних умінь і навичок; сприяння створенню власної професійної поведінки й виробленню стратегії дії для вирішення педагогічних завдань за звичних умов і пошуку творчих рішень у нестандартних педагогічних ситуаціях).

Для успішної підготовки викладачів до використання діалогу у формуванні управлінської поведінки у вищеназваних сферах необхідно вирішити такі завдання:

– провести психолого-педагогічну підготовку викладачів до активної діалогової взаємодії зі студентами;

– здійснити теоретико-методичну підготовку з питань сутності та особливостей процесу формування управлінської культури в діалозі;

– сприяти розвитку педагогічної техніки;

– тренувати вміння й навички культури діалогічного спілкування;

– розвивати організаційні вміння;

– підвищити рівень мовної та мовленнєвої культури.

Ми виходимо з того, що психолого-педагогічну підготовку викладачів до активної діалогової взаємодії зі студентами в процесі формування управлінської культури доцільно проводити у формі психолого-педагогічного семінару. В нашому експерименті це був постійно діючий семінар “Діалог у навчанні”. Він ґрунтувався на таких принципах:

– *принцип активної співучасті*. Викладачі-учасники семінару дискутували й затверджували запропоновану програму семінару, вносили свої пропозиції щодо розгляду актуальних, на їх думку, питань, і, як наслідок, брали активну участь у роботі семінару;

– *принцип “навчатись вчитися”*. Парадоксальним є такий факт: багато з тих, хто навчає інших, не вміє вчитися сам. Пропускаючи процес навчання “через себе”, викладачі професійно вдосконалюються. Таким чином, відбувається розвиток окремих навичок і умінь, корекція хибних установок та уявлень, зростання рівня теоретико-методичної та педагогічно-практичної підготовки;

– *принцип мультиплікації*. Все засвоєне на семінарі не осідало “мертвим вантажем” у колі його учасників, а розповсюджувалося серед студентів. Нові ідеї знаходили безпосереднє й швидке втілення на заняттях у студентських аудиторіях;

– *принцип плюралізму*. Схильності більшості викладачів до авторитарності протиставлялася рівноправність різних позицій. Під час семінару відбувалися корінні зміни у свідомості викладачів, переосмислення ними уявлень про одноваріантність вирішення певних культурологічних ситуа-

цій. Природним шляхом було досягнуто усвідомлення того, що різні погляди на вирішення однієї й тієї самої проблеми мають право на існування;

- *принцип особистої зацікавленості*. Виходячи з власних потреб, мотивів, планів, кожен викладач ставив перед собою власну мету, яку він міг досягти за допомогою участі в семінарі. Саме особиста зацікавленість викладачів зробила семінар продуктивним і творчим.

Програма семінару була розроблена нами з урахуванням результатів її обговорення з учасниками семінару й передбачала такі психолого-педагогічні питання:

- шляхи досягнення зворотного зв'язку зі студентською аудиторією щодо розуміння необхідності самовиховання управлінської культури кожною особистістю;
- формування толерантного ставлення до різних особистостей та різних поглядів;
- подолання психологічних бар'єрів у самовиявленні управлінської культури в процесі діалогічного спілкування (побоювання бути незрозумілим, хвилювання перед аудиторією, формування впевненості в собі);
- способи подолання конфліктних ситуацій;
- навчання навичкам володінню собою (гальмування негативних емоцій, агресії);
- об'єктивація суб'єктивної інтерпретації усних і письмових повідомлень;
- “читання” душевного стану партнера, відкриття чужих “смислів”;
- сприйняття особистості партнера як певної “самості”;
- уникнення ситуацій маніпулювання собою;
- подолання страхів і побоювань (постати перед аудиторією, перебувати в центрі уваги, поставити себе в незручне становище, виявити некомпетентність, забути деталі призначеної для повідомлення інформації, наштовхнутися на критику, зробити будь-яку помилку, наразитися на вороже ставлення);
- адекватна модель управлінської культури поведінка в стресових ситуаціях;
- формування вміння отримувати задоволення від навчального спілкування.

Організація та проведення семінару призначалися для набуття викладачами знань про сутність навчального діалогу й використання його у формуванні управлінської культури в умовах вузівської практики, для усвідомлення ними переваг діалогічних методів навчання над традиційними. До теоретико-методичної проблематики семінару належали такі питання:

- сутність, структура та принципи побудови діалогу;
- характеристика різних видів навчального діалогу та можливості їх застосування у формуванні загальної та управлінської культури студентів;
- порівняльна характеристика діалогічного й монологічного спілкування в навчальному процесі;

- діалогічні методи навчання як методи особистісно орієнтованої технології навчання;
- сутність і значення суб'єкт-суб'єктних відносин і суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу;
- селективність уваги та способи повернення її до власної інформації (обґрунтування актуальності інформації; співвіднесення запропонованої інформації з власними установками та цінностями студентів; виділення новизни чи нових, неочікуваних аспектів інформації; нестандартні способи повідомлення інформації тощо).

У своєму дослідженні ми виходили з того, що навчальне діалогічне спілкування у формуванні управлінської культури приречене на невдачу, якщо викладач не володіє педагогічною технікою на належному рівні. Розглядаючи педагогічну техніку як комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для чіткої та ефективної організації занять, і спираючись при цьому на напрацювання Ю. Азарова, С. Гончаренка, В. Грехнева, В. Гриньової, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Є. Рапацевича, В. Семиченко, ми сконцентрували увагу на розвитку таких умінь і навичок, конче необхідних педагогу для встановлення діалогічних відносин і досягнення діалогічної взаємодії зі студентським колективом:

- уміння керувати своєю увагою та увагою студентів;
- уміння визначати психологічний стан студента за зовнішніми ознаками та впливати на нього;
- уміння визначати темп своїх педагогічних дій;
- уміння демонструвати своє ставлення та свої почуття адекватно педагогічній ситуації, усвідомлювати свій психологічний стан і керувати ним;
- володіння культурою мови й мовлення;
- висока культура володіння невербальними засобами спілкування;
- уміння застосовувати технічні засоби навчання;
- піклування про свій зовнішній вигляд і керування своїм фізичним станом;
- уміння відчувати комунікативний стан аудиторії;
- уміння досягати комунікативної єдності з аудиторією.

Ми виходимо з того, що сучасний викладач вищого аграрного 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 й методи організації навчального процесу, не нав'язує йому власного бачення навчальних проблем, враховує його інтереси, здібності та намагання.

Визначальним для позиції педагога в педагогічному процесі ми вважаємо його стиль спілкування. Науковці, які досліджували проблему стилів спілкування (О. Бодальов, М. Обозов та ін.), виділяють такі стилі: директивний (автократичний), ліберальний, колегіальний (демократичний).

Для авторитарного стилю спілкування характерне нехтування думкою опонента. Такий партнер не зважає в діалозі на думку свого співрозмовника, не слухає чи “не чує” його пропозицій, вважає слухною тільки свою думку, не вміє приймати критику й не терпить заперечень, часто втрачає контроль над власними почуттями.

Ліберальний стиль спілкування характеризується відсутністю втручання керівника в прийняття рішення. Він займає пасивну позицію, повністю полишаючи вирішення завдання на інших, тобто допускаючи стихійність у пошуках вирішення проблеми.

Демократичний стиль спілкування означає, що вирішення певного питання чи проблеми покладається на всіх учасників їх обговорення. Стратегія подальших дій виробляється спільно, шляхом інтенсивного обміну думками, ідеями, пропозиціями. Відбувається дискусія з рівноправною участю всіх активних партнерів діалогу.

Для справжнього навчального діалогу характерні демократичний стиль спілкування й симетрична спрямованість. Недопустимим є зміщення акцентів у будь-який бік – чи то в бік викладача (наприклад, прагнення викладача домінувати в діалозі, намагання студента самоусунути від активного співробітництва), чи то в бік студента (спроба переключитися самому й переключити викладача на інший матеріал, дезорієнтація тощо).

Викладач і студент у формуванні лідерських якостей студентів у навчальному діалозі є рівноправними партнерами, що з повагою й толерантністю ставляться один до одного, залишаючи за партнером право на його власну думку. Активно відстоюючи свою позицію, аргументуючи її та намагаючись переконати опонента, ніхто з них не нав'язує іншому своє бачення обговорюваної проблеми. Особливо це стосується викладача. Хоча він більш досвідчений, більш інформований, але йому не варто представляти свій досвід і свої знання з позиції всезнаючого, сильнішого духом і розумнішого.

Сучасний викладач у формуванні лідерів-аграріїв – це порадник, консультант, старший, більш досвідчений, товариш, але аж ніяк не безапеляційний керівник, який “тисне” на студента, використовуючи своє положення.

Проте зближення викладача й студента, скорочення дистанції між ними не повинно переходити певні межі. Домінантними мають бути доброзичливі, дружні стосунки, які не перетворюються у фамільярні. Значну кількість студентів довелося переконувати під час експерименту в тому, що дружнє ставлення викладача не знижує автоматично його вимогливість. Він не буде ставити студенту гарну оцінку тільки тому, що цінує його як людину. У разі потреби студенту буде надано необхідну допомогу, але оцінювання буде об'єктивним.

У підготовці викладачів до виховання управлінської культури лідерів-аграріїв ми велике значення надаємо підвищенню рівня володіння мовною й мовленнєвою культурою, адже практика свідчить про те, що, навіть будучи

психологічно налаштованим на діалогічний контакт зі студентами та володіючи іншими вміннями педагогічної техніки, багато педагогів не можуть організувати навчальний діалог через брак знань мови й мовленнєвих умінь. Такі викладачі псують справу виховання небажанням подумати, як краще сказати в певному випадку, і причина багатьох наших невдач – у невмінні висловити свою думку. Для того, щоб навчитися правильно, переконливо та образно висловлювати свою думку, доречним буде звернення до надбань ораторського мистецтва. Втім, значення їх практичного застосування в аграрних вузах, на наш погляд, недооцінюють.

Ораторське мистецтво як уміння переконувати, впливати на думки інших, використовуючи для цього промову, було започатковане в Давній Греції та Римі. Аналізуючи, від чого залежить успіх оратора, греки дійшли висновку, що поруч із змістом повідомлень дуже важливим є спосіб висловлення своїх думок.

Класичні прийоми давнього ораторського мистецтва не втрачають своєї актуальності й сьогодні. Навпаки, звернення до них дасть змогу значно розширити засоби впливу на співрозмовника й методи взаємодії з партнером у діалозі.

Ми переконалися, що використання ораторських прийомів допоможе викладачеві зробити повідомлення більш ефективним, цікавим, наочним, яскравим і переконливим, що особливо відзначили учасники семінару “Діалог у навчанні”.

Треба зазначити, що викладачів постійно спонукали й стимулювали до активної участі в семінарі. Це відбувалося на всіх етапах роботи семінару – від спільного планування з визначенням найактуальніших тем до самостійної розробки певних питань. Причому це не обов’язково були ті теми, щодо яких вони вже мали певний досвід. Найцікавішим і найефективнішим видом роботи виявилися власні дослідження таких питань, з якими викладачі були мало обізнані. Це зазначали самі викладачі під час опитування за результатами семінару.

Таким чином, готовність викладачів до виховання управлінської культури лідерів-аграріїв у діалоговому навчанні означає наявність:

- сучасних теоретико-методичних знань про роль і сутність діалогу в управлінській практиці;
- педагогічної майстерності викладачів у становленні суб’єкт-суб’єктної взаємодії;
- здібностей у налагодженні духовної взаємодії та інтелектуальної співтворчості викладачів і студентів.

Висновки. Отже, процес формування управлінської культури аграрної еліти ґрунтується на ідеях педагогіки співробітництва як спільної діяльності викладачів і студентів на засадах гуманізму, метою якої є особистісний та соціально-культурний розвиток учасників педагогічного процесу. Вона передбачає формування відносин співробітництва й співтворчості

між усіма учасниками педагогічного процесу, виховання щирої та доброзичливої особистісної лідерської вдачі, розвинуте почуттям власної гідності та поваги до майбутньої праці, а також до гідності іншої людини.

Науково-педагогічний супровід формування управлінської культури аграрія-лідера, підвищення рівня культури сприяє його саморозвитку й передбачає науково обґрунтовану педагогічну підтримку самодіагностики та самоаналізу.

Тому процес формування управлінської культури еліти в діалогічному навчанні ми представили у вигляді діалектичної єдності розвитку й саморозвитку культури діалогу, що знаходить своє логічне завершення в таких очікуваних нами результатах: високий рівень професійної культури викладачів і студентів; продуктивне професійне мислення в процесі співтворчості; творчий підхід до реалізації інноваційних управлінських намірів; постійне прагнення до професійного саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 206 с.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Укр.-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
3. Ніколаєнко С. Аграрна освіта і наука в Україні в умовах євроінтеграції: проблеми та виклики / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2015. – № 11–12. – С. 19–28.
4. Підготовка конкурентоспроможної управлінської гуманітарно-технічної еліти : монографія / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, Т. В. Гура та ін. ; за заг. ред. О. Г. Романовського, О. С. Пономарьова. – Харків : НТУ “ХПІ” ; Видавець Савчук О. О., 2014. – 324 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Амелина С. Н. Подготовка преподавателей к воспитанию управленческой культуры будущих лидеров-аграриев в процессе диалогического обучения

В статье рассмотрены возможности внутривузовской подготовки преподавателей высшей аграрной школы к воспитанию управленческой культуры лидеров-аграрников в процессе диалогического обучения. Представлены результаты констатирующего и формирующего экспериментов.

Ключевые слова: преподаватель, внутривузовская подготовка, управленческая культура, диалогическое обучение, лидер.

Amelina S. Preparing Teachers to Educate the Management Culture of the Future Agrarian Leaders in the Process of Dialogical Learning

The article deals with possibilities intrahigh of teacher training school of higher agricultural education in the management culture of Agricultural leaders in the process of dialogical education, the results of ascertaining and forming experiments.

The features teacher training education management culture to future leaders of farmers as highculture agrarian elite in the process of dialogue university education.

Psycho-pedagogical training of teachers in active dialogue interaction with students was held in the form of psychological and educational seminar “Dialogue in education”. His work was based on the following principles: the principle of active participation, the principle of multiplication, the principle of pluralism, the principle of personal interest.

The seminar program was developed based on the results of discussions with workshop participants and included the following range of psychological and pedagogical issues: How to achieve the feedback from the student audience; Tolerance to different personalities and different points of view; Overcoming psychological barriers in dialogical communication, ways to overcome conflict situations; “Reading” state of mind of students; Adequate behavior in stressful situations; Formation of ability to enjoy educational communication and others.

The organization and the workshop was intended to teachers acquiring knowledge about the nature of teaching dialogue and its use in the formation of general and administrative culture of the future leaders of farmers.

Determined that the scientific and pedagogical support of formation of administrative culture agrarian leader, increased its culture promotes self-development and provides scientifically based educational support for self-diagnosis and self-examination.

Key words: *teacher, pedagogic training, management culture, dialogical learning, leader.*

УДК 378.147:004

С. М. АМЕЛІНА

доктор педагогічних наук, професор

Р. О. ТАРАСЕНКО

кандидат технічних наук, доцент

Національний університет біоресурсів і природокористування України

СПЕЦКУРС “ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПРОЕКТАХ” ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті розглянуто питання застосування спецкурсу в процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Наведено перелік знань і вмінь, формування яких може бути забезпечено завдяки застосуванню спецкурсу в навчальному процесі. Визначено дидактичні принципи, покладені в основу розробки теоретичного матеріалу, завдань до лабораторних робіт, завдань для самостійного опрацювання. Здійснено опис особливостей вивчення спецкурсу з урахуванням цілеспрямованого педагогічного впливу на мотивацію студентів. Сформовано вимоги до підготовки вихідних матеріалів до виконання лабораторних робіт. Показано утруднення опанування студентами різних тем спецкурсу та шляхи їх подолання.

Ключові слова: інформаційна компетентність, спецкурс, програмні продукти, перекладач.

Покращення інформаційної підготовки майбутніх перекладачів для аграрної галузі та досягнення ними необхідного рівня сформованості інформаційної компетентності відповідно до визначених вимог освітніх та виробничих стандартів є актуальним завданням системи підготовки перекладацьких кадрів. Тому з метою забезпечення комплексного формування у майбутніх перекладачів спеціальних знань, умінь, навичок, уявлень, установок, цінностей, особистісних якостей, способів мислення, важливих в аспекті виконання перекладацької діяльності в умовах інформаційного суспільства, необхідно запроваджувати до навчального плану їхньої підготовки спецкурси, які б забезпечували формування складових інформаційної компетентності щодо застосування сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності.

Мета статті – розглянути особливості застосування спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах” у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх перекладачів були предметом дослідження науковців провідних вітчизняних університетів. Зокрема, різні аспекти проблеми формування певних компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів висвітлили Є. Беседіна, В. Желясков, Ю. Колос, О. Мацюк, О. Рогульська, З. Підручна. Однак, такий аспект, як формування інформаційної компетентності майбутніх пере-

кладачів для аграрної галузі у вищих навчальних закладах, потребує детального вивчення.

Упровадження та вивчення спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах” у процес підготовки майбутніх перекладачів було здійснено з метою формування в студентів складових інформаційної компетентності [1], які нададуть їм змогу ефективно здійснювати професійну діяльність у межах перекладацьких проектів із використанням інформаційних технологій згідно з вимогами українських і міжнародних стандартів та потребами роботодавців.

Зміст спецкурсу був структурований за двома змістовими модулями – “Проектування та підготовка перекладацьких проектів” і “Реалізація перекладацьких проектів засобами SDL Trados”, які містили теми, взаємопов’язані логікою формування цілісної системи складових інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі. За результатами вивчення розробленого спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах” студенти засвоїли знання щодо призначення, сфери застосування й основних характеристик технічних пристроїв для організації та здійснення перекладацької діяльності в межах перекладацьких проектів; структури, функцій і умов використання сучасних систем автоматизованого перекладу (CAT-систем); сервісів комп’ютерних мереж для отримання вихідних даних та передачі результатів перекладацької діяльності замовнику. Майбутні перекладачі також вивчили вимоги нормативних документів (стандартів) до надання перекладацьких послуг з використанням систем автоматизованого перекладу. Важливим аспектом спецкурсу стало вивчення джерел та способів доступу до інформаційного забезпечення перекладацьких проектів (електронні каталоги, галузеві портали для здійснення інформаційно-довідкового пошуку за замовленою тематикою, електронні термінологічні бази, електронні корпуси паралельних текстів, електронні бази галузевих матеріалів аграрного спрямування, бази пам’яті перекладів аграрних текстів). Як окремий результат вивчення спецкурсу відзначимо опанування студентами спеціалізованих форматів файлів збереження інформаційних ресурсів, вихідних матеріалів, проміжних та кінцевих результатів перекладу і особливостей їх використання в межах перекладацьких проектів. Досягнення студентами відповідного рівня знань щодо створення основних інформаційних ресурсів у вигляді термінологічних бази та баз пам’яті перекладів стало підґрунтям успішного опанування подальших тем спецкурсу.

Основний акцент спецкурсу було зроблено на засвоєнні знань щодо технології реалізації перекладацьких проектів засобами SDL Trados та опанування функцій виконавців зазначених проектів. В основу логіки цього процесу покладено низку дидактичних принципів, а саме: від простого до складного, наочності, поєднання теорії з практикою, послідовності й наступності, цілісності. Ці принципи застосовували, передусім, при розробці теоретичного матеріалу, завдань до лабораторних робіт, завдань для само-

стійного опрацювання. Запорукою успіху для досягнення необхідного рівня знань у межах вивчення спецкурсу вважали створення позитивної мотивації, якої можна досягнути шляхом показу переконливих переваг знань і вмінь щодо застосування систем автоматизованого перекладу та систем термінологічного менеджменту в професійній діяльності перекладачів. Незважаючи на складність опанування таких систем, здійснено демонстрацію їх переваг у доступних формах на початковому етапі опанування спеціалізованих програмних продуктів навіть без глибокого розуміння сутності процесів та функціональних можливостей. Мотивація підтримувалася неперервним акцентуванням на перевагах, представлення яких було вибудовано за системою паралельного співвідношення розуміння їх важливості з рівнем опанування CAT-систем. Це потребувало пошуку, комплексної підготовки й розробки матеріалів до всіх видів навчальної діяльності.

Досягнення зазначених мотиваційних аспектів вдалося забезпечити шляхом порівняння на перших заняттях ефективності перекладу галузевих текстів традиційним способом та з використанням систем автоматизованого перекладу. В основу порівняння покладено прості, зрозумілі, очевидні але невід'ємні критерії оцінювання процесу та результату перекладу: швидкість, якість, трудомісткість, повторюваність операцій, доступність інформаційних джерел, можливість автоматизації операцій, єдність термінології. При цьому демонстрували дії перекладача для здійснення таких операцій: відкриття документа на переклад з різних форматів, забезпечення збереження елементів форматування тексту вихідного та цільового документів, запис перекладеного матеріалу. Вдалим педагогічним прийомом при цьому була демонстрація ефективності відкриття на переклад документу у форматі PDF засобами MS Word та SDL Trados Studio. Для цього підготовлено матеріали, які за структурою містили, крім власне текстових блоків, також таблиці, організаційні діаграми, рисунки з текстовими елементами, що підлягали перекладу. Такі тексти є типовими, наприклад, у сферах агроінженірингу, аграрного машинобудування, генетики. Отримані результати з використанням MS Word були прийнятні лише у випадку перекладу текстових блоків та текстових елементів таблиць. Здійснити ж запис перекладу текстових елементів у межах організаційних діаграм та рисунків було неможливо. Натомість, відкритий на переклад документ засобами SDL Trados Studio забезпечував можливість зміни текстових елементів у будь-якій його частині. Такий очевидний факт майбутні перекладачі сприймали як вагомий аргумент на користь вивчення зазначеного програмного продукту. Ще більшого ефекту вдавалося досягати, демонструючи на прикладі спеціально підготовленого документа одну з ключових функцій SDL Trados, а саме вилучення й подання на переклад лише текстових сегментів, незалежно від їх розміщення в різних структурних елементах документа. При цьому перекладач концентрував свої зусилля виключно на процесі знаходження відповідників у цільовій мові. Зворотний процес розміщення перекладених текстових сегментів відбувався автоматично зі збереженням

форматування вихідного документа. Застосування зазначених прийомів на перших лекціях спецкурсу сприяли формуванню стійкого інтересу до опанування новітніх технологій. Але важливим елементом підготовки до проведення такої лекції є спеціально підібраний, автентичний матеріал, який має містити увесь структурний спектр розміщення текстових елементів, які підлягають перекладу.

Подальші етапи вивчення спецкурсу передбачали набуття знань і вмінь щодо формування термінологічних баз у спеціалізованих форматах засобами SDL MultiTerm. Виконання таких перекладацьких завдань може бути реалізовано різноманітними способами. Для забезпечення полегшення розуміння цього процесу на початковому етапі було запропоновано опанування способу, який надавав змогу максимально використати набуті раніше знання з укладання глосаріїв з використанням MS Word. При цьому студенти розпочинали практичну роботу зі створення термінологічних баз шляхом структурування термінів у табличній формі. Як вихідні матеріали їм було запропоновано використати електронну версію словника галузевих термінів. При цьому попередньо було визначено критерії відбору таких словників для відпрацювання технологічних особливостей створення термінологічних баз, урахування спрямованості підготовки майбутніх перекладачів на галузеву специфіку, забезпечення індивідуалізації завдань. До основних критеріїв зараховано: належність словників до аграрної й природоохоронної галузі, наявність у них дефініцій до термінів хоча б однією з мов, представлення синонімів до термінів за умови їх існування в мові.

Технологічний процес створення термінологічних баз потребував подальшого перетворення структурованих записів на таблицю, сформатовану певним чином засобами MS Excel. Такі дії не викликали в студентів особливих труднощів, але містили певний елемент ускладнення щодо попередніх дій та передбачали усвідомлення важливості цього етапу з погляду формування структури майбутньої термінологічної бази. Також особливістю цього етапу було розуміння системи розміщення в структурі таблиці MS Excel термінів вибраних мов, синонімів до термінів відповідної мови, дефініцій до термінів відповідної мови. Досягнення розуміння цієї системи забезпечується дотриманням вищезазначених критеріїв при відборі вихідних термінологічних матеріалів. Наступний етап опанування технології створення термінологічних баз потребував засвоєння принципово нових знань і вмінь, які лежали в площині безпосереднього опанування спеціалізованого програмного додатка SDL MultiTerm Convert. Ефективним при цьому виявилось застосування методичних матеріалів, які схематично відображали покроковість дій, закладену в логіку роботи більшості додатків пакета SDL MultiTerm.

Наступним кроком вивчення спецкурсу, в який було закладено поєднання розвитку мотиваційних аспектів щодо важливості опанування CAT-систем та засвоєння знань і набуття вмінь їх використання в професійній діяльності на вищому рівні, стало формування галузевих термінологічних

баз шляхом екстрагування термінів із спеціалізованих текстів. Мотиваційний аспект забезпечувався демонстрацією принципово нового підходу до отримання вихідного термінологічного матеріалу засобами SDL MultiTerm Extract. Сутність процесу зводилася до автоматичного опрацювання спеціалізованих текстів, з яких за певними алгоритмами вилучався масив термінів, характерних для галузі, до якої належав текст. При цьому терміни безпосередньо додавалися до термінологічних баз спеціалізованих форматів. Не маючи прецеденту такої діяльності на попередніх етапах навчання, студенти були вражені ефективністю продемонстрованого способу отримання термінологічних ресурсів та запропонованого інструментарію. Як і на попередньому етапі, для досягнення максимального ефекту при опануванні процесу формування термінологічних баз шляхом вилучення термінології засобами SDL MultiTerm Extract були визначені критерії відбору текстів, які застосовували як індивідуальні завдання, а саме: вирівняні паралельні тексти, їх вузькогалузева спрямованість, насиченість термінами.

Демонстрацією високопрофесійного підходу до створення термінологічних баз на наступному етапі стало спрямування уваги студентів на вміння проектувати та розробляти власну систему описових полів на різних рівнях деталізації записів термінологічної бази для досягнення їх максимальної інформаційної ефективності в процесі перекладу залежно від галузевої належності, призначення, представленості мов тощо. Перехід до опанування таких досить складних механізмів побудови термінологічних баз викликав певні ускладнення після усвідомлення студентами високої трудомісткості цієї роботи, яка полягала у значних витратах часу на пошук відповідної інформації для заповнення описових полів і здійснення цих операцій для кожного запису бази. Але звернення уваги студентів до попередньо набутого досвіду з використання термінологічних матеріалів надало змогу переконати їх у важливості такої роботи, яка в подальшому неодноразово створить сприятливі умови для досягнення високої ефективності при перекладі. Важливість переконання студентів на цьому етапі зростала ще тому, що вміння враховувати велику кількість особливостей структурування описових полів на етапі проектування термінологічної бази як одного з основних інформаційних ресурсів забезпечення процесу перекладу пов'язано з тим, що внести в подальшому зміни до структури вже створеної бази неможливо. А без наявного досвіду використання таких термінологічних баз досить складно передбачити всі аспекти, які можуть виникнути в процесі роботи з ними. Вирішенню цього завдання сприяла презентація на лекції технології проектування та розробки високоінформаційної термінологічної бази аграрного спрямування, а саме підгалузі "Тваринництво", засобами SDL MultiTerm. Представлений у матеріалах лекції зразок термінологічної бази з ієрархічно структурованою розгалуженою системою заповнених відповідним чином описових полів на кожному рівні деталізації записів, а також проведений детальний аналіз вдало продемонстрували її високу інформаційність. Здійснений при цьому супровідний по-

каз спеціальних способів та типів даних щодо заповнення описових полів, закладених у систему SDL MultiTerm, надав змогу знизити в студентів відчуття високої трудомісткості цих процесів. Загалом сумарний ефект від застосованих методичних прийомів надав змогу сформуванню в майбутніх перекладачів установку на необхідність, з одного боку, формування високоінформаційних термінологічних баз, а з іншого – вивчення ц максимально-го використання спеціалізованих функцій SDL MultiTerm для створення термінологічних записів та ефективного управління ними.

Запропоновані підготовлені вирівняні паралельні тексти, які використовували на попередніх етапах вивчення дисципліни, створили логічну базу для наступного етапу. Він був спрямований на забезпечення набуття знань та формування вмінь зі створення принципово нового інформаційного ресурсу забезпечення перекладу в системах автоматизованого перекладу. Цим ресурсом є бази пам'яті перекладів, в основі яких лежать вирівняні паралельні тексти. Відпрацювання технології отримання таких текстів у навчальному процесі передбачало опрацювання текстових матеріалів, які включали оригінал вихідною мовою й адекватний йому переклад цільовою мовою, засобами спеціалізованого програмного додатку SDL Trados WinAlign. Сутність цього процесу полягала в знаходженні, зіставленні та фіксуванні зв'язків між відповідними текстовими сегментами вихідного й цільового текстів. Така робота є сама по собі тривалою та трудомісткою, а в поєднанні з новизною цього виду діяльності та необхідністю опанування специфічного програмного продукту викликала в студентів серйозні труднощі. Тому тексти для опрацювання цих операцій у межах перших занять з теми були підібрані так, щоб вони містили лише текстові сегменти, розміщені у вигляді абзаців. При цьому уникали наявності в текстах таблиць, діаграм, блок-схем із тестовими записами. Більш складні тексти, які містили вищезазначені елементи, були запропоновані на виконання студентам, які на попередніх етапах досягли вищого рівня оволодіння програмними продуктами. При вивченні цієї теми було застосовано лекцію-показ з використанням проекційної техніки, особливістю якої було покрокове демонстрування технології створення бази пам'яті перекладів засобами SDL Trados WinAlign.

Викладання теоретичних основ спецкурсу базувалося на дотриманні принципу наочності, з урахуванням принципу цілісності, які були реалізовані в розробці комплексу електронних презентацій до лекцій, головною ідеєю яких було спрямування їх змісту на структурно-схематичне подання матеріалу. Такий підхід сприяв формуванню комплексу знань щодо розуміння як цілісності системи реалізації перекладацьких проектів, так і сутності реалізації окремих етапів з використанням спеціалізованих програмних продуктів.

Запровадження спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах” також надало змогу навчити майбутніх перекладачів формулювати вимоги до апаратних ресурсів, задіяних у перекладацьких проє-

ктах на основі порівняльного аналізу доцільності, функціональності, ефективності, доступності та вартості їх складових; обґрунтовувати й вибирати серед класу систем автоматизованого перекладу (CAT-систем) програмне забезпечення, яке буде оптимальним для реалізації перекладацьких проектів. Важливим результатом вивчення спецкурсу стала сформованість таких умінь студентів: створювати перекладацький проект у середовищі SDL Trados та здійснювати підготовку робочого середовища перекладу; визначати необхідні ресурси (інформаційні, технічні, часові) для здійснення перекладу залежно від складності вихідних матеріалів; формувати, наповнювати та редагувати термінологічні бази; здійснювати підготовку текстів до вирівнювання для застосування їх при створенні баз пам'яті перекладів; формувати, наповнювати та редагувати бази пам'яті перекладів; здійснювати обробку інформаційного забезпечення перекладацького проекту, поданого у відповідних форматах (txt, doc, rtf, xls, odt, pdf, html, xml, xdt, glo, ppt, tmx, tbx, bpm, xliff, sdltm, sdltb) та забезпечувати при потребі необхідне конвертування файлу одного формату в інший. Ключовими для майбутніх перекладачів вміннями, набутими у процесі опанування спецкурсу, були такі: здійснювати переклад документів, поданих у різних форматах (doc, xls, ppt, pdf) у середовищі SDL Trados з використанням галузевих термінологічних баз та баз пам'яті перекладів аграрного спрямування; здійснювати контроль за виконанням перекладацького проекту засобами SDL Trados; представляти результати перекладу у визначеному замовником вигляді та форматі документа; передавати електронний варіант перекладу з використанням визначеного замовником сервісу комп'ютерної мережі чи типу зовнішнього носія [2].

Окремо відзначимо цінність зазначеного спецкурсу щодо формування вмінь виконувати функції перекладача, редактора, менеджера проекту з використанням інструментарію SDL Trados. Це було досягнуто шляхом упровадження в навчальний процес навчальних перекладацьких проектів для відпрацювання навичок виконання зазначених функцій та узгодження дій у команді при колективній діяльності в межах цих проектів з урахуванням її специфіки та спеціальних функцій систем автоматизованого перекладу. Застосування в межах спецкурсу навчальних перекладацьких проектів було зумовлено тим, що важливим фактором, який визначає можливість досягнення успіху командою фахівців, є рівень взаємодії й спільної діяльності її членів. Формування таким шляхом здатності майбутніх перекладачів до спільної професійної діяльності надало змогу здійснювати комплексний вплив на формування мотиваційного, діяльнісного та особистісного компонентів їхньої інформаційної компетентності. Результатом впливу на мотиваційний компонент стали наявність бажання у студентів спільного вирішення завдань та їхнє прагнення досягти командою конкретної мети. Проявом впливу на діяльнісний компонент була наявність умінь колективної роботи й комунікації. Крім того, оскільки при реалізації навчальних перекладацьких проектів команду створювали для виконання певного завдання, тому важливим було визначення рольових

функцій кожного її члена, переліку вмінь, якими повинні володіти її члени, термінів виконання завдання та ступеня контролю за роботою команди з боку “керівництва”. До основних умінь та якостей, розвитку яких сприяла така організація навчальної діяльності, належали: базові аналітичні вміння; мисленнєві здатності, що базуються на відповідних способах мислення; особистісні якості (організованість, самоконтроль, відповідальність); уміння міжособистісного спілкування й спільної роботи.

Застосування під час вивчення спецкурсу навчальних перекладацьких проектів, а також таких форм і методів організації навчальної діяльності, як робота в групах, аналіз виробничих ситуацій, рольові ігри в проектах, сприяло формуванню здатності до взаємодії в команді. При цьому прагнули, щоб команда набула таких рис: згуртованість (тісний взаємозв’язок і спільні дії членів групи для вирішення конкретних перекладацьких завдань), сумісність (добрі взаємини між членами команди), спрацьованість (рівень фаховості учасників і взаємодії між ними, який забезпечує максимально можливий результат з мінімальними ресурсними затратами), спрямованість (підпорядкування спільним цілям діяльності як усієї групи, так і кожного її члена окремо для забезпечення якості та вчасності виконання перекладацьких проектів).

Висновки. Таким чином, дидактична цінність зазначеного спецкурсу для формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів полягає в набутті ними системи знань щодо застосування інформаційних технологій у сучасних умовах здійснення професійної діяльності й у забезпеченні практичної реалізації набутих умінь та можливості формування й виявлення особистісних якостей, важливих з погляду здатності їх до роботи в перекладацьких проектах як різновиду колективної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження можуть бути пов’язані з розробкою нових спецкурсів, спрямованих на формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у процесі їхньої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Тарасенко Р. О. Особливості інформаційної підготовки майбутніх перекладачів у вітчизняних ВНЗ / Р. О. Тарасенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. № 33(86). – С. 627–634.

2. Тарасенко Р. О. Методичні вказівки до виконання лабораторних робіт з дисципліни “Інформаційні технології в перекладацьких проектах”. – Київ : Редакційно-видавничий відділ НУБіП України, 2015. – 52 с.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Амелина С. Н., Тарасенко Р. А. Спецкурс “Информационные технологии в переводческих проектах” как средство формирования информационной компетентности будущих переводчиков

В статье рассмотрены вопросы использования спецкурса в процессе формирования информационной компетентности будущих переводчиков. Приведен перечень знаний и умений, формирование которых может быть обеспечено благодаря использованию спецкурса в учебном процессе. Определены дидактические принципы, положен-

ные в основу разработки теоретического материала, заданий к лабораторным работам, заданий для самостоятельной работы. Осуществлено описание особенностей изучения спецкурса с учетом целенаправленного педагогического воздействия на мотивацию студентов. Сформированы требования к подготовке исходных материалов для выполнения лабораторных работ. Показаны затруднения при освоении студентами различных тем спецкурса и пути их преодоления.

Ключевые слова: информационная компетентность, спецкурс, программные продукты, переводчик.

Amelina S., Tarasenko R. Special Course “Information Technologies in Translation Projects” as a Means of Formation of Information Competence of the Future Translators

The article deals with the problem of using a special course in the process of formation of information competence of the future translators. To ensure comprehensive formation by future translators specialized knowledge, skills, ideas, attitudes, values, personal qualities, ways of thinking, which are important in terms of performance of translation work in the information society, courses that ensure forming components of information competence for using modern information technologies should be implemented to the curriculum of training future translators. The list of knowledge and skills, the formation of which can be achieved through the use of a special course in the learning process, is given. The didactic principles are defined underlying the development of theoretical material, tasks for laboratory work, assignments for independent work. Description of features of the special course study is given taking into account the effects of targeted pedagogical influence on the motivation of students. Requirements for the preparation of initial materials for laboratory work are formed. Difficulties in learning by students of different topics of special course and the ways to overcome them are shown.

Following the completion of a developed special course “Information technologies in translation projects” students gained knowledge about purpose, scope and main characteristics of technical devices for the organization and implementation of translation within translation projects; structure, functions and terms of use of modern computer-aided translation (CAT-systems); services of computer networks for data and transfer of translation results to the customer. Future translators also studied regulatory requirements (standards) to provide translation services using automated translation. An important aspect of the special course was to study the sources and methods of access to information for translation projects support (electronic directories, branch portals for information and reference search by ordered themes, electronic terminology database, electronic corpora of parallel texts, electronic materials of agrarian database, translation memory of agricultural texts). As a result of study of a separate special course should be noted the study of specialized file formats for saving information resources, materials, intermediate and final results of translation and features of their use within translation projects. The emphasis a special course was made on learning about the technologies of translation projects with SDL Trados tools. The basis of the logic of this process was the series of didactic principles, namely, from simple to complex, visibility, combining theory with practice, consistency and continuity, integrity.

It is considered that the key to success to achieve the required level of knowledge within a specialized course study was creating positive motivation, which can be achieved by showing compelling benefits of knowledge and skills on the use of automated translation and terminology management systems in professional activity of translators. Motivation was supported by continuous emphasis on the benefits, which representation was built on a system of parallel correlation of understanding their importance to the level of mastering CAT-systems. It took the search and development of comprehensive training materials for all learning activities. The basis of comparison was simple, clear, obvious but integral criteria

for assessing process and translation outcomes, and namely: speed, quality, complexity, frequency of operations, availability of information sources, and the ability to automate operations, unity of terminology. The operations of translator were demonstrated, such as: opening a document for translation from different formats, saving formatting elements of source and target documents, recording the translated material. A good teaching technique was demonstrating efficacy of opening documents in PDF with tools of MS Word and SDL Trados Studio. Materials that contained, besides the text blocks and tables, organizational charts, pictures with text elements as subject to translate were prepared. These texts are common in the fields of agricultural engineering, agricultural engineering, genetics.

The didactic value of given special course for the formation of information competence of translators is the acquisition of knowledge system for the application of information technologies for professional activity in modern conditions and to ensure practical implementation of acquired skills, and the possibility of forming personality traits that are important in terms of ability to work in translation projects as a form of collective action.

Key words: *information competence, a special course, software, translator.*

УДК 378.1:811

И. Л. АНУФРИЕВАдоцент кафедры германской и романской филологии
Харьковский гуманитарный университет “Народная украинская академия”**ЕВРОКЛУБ КАК КУРС НА ЕВРОИНТЕГРАЦИЮ**

В статье рассматриваются вопросы формирования общекультурных компетенций учащихся, интеллектуального, физического и эмоционального развития детей и подростков в системе общеевропейских ценностей в процессе деятельности Евроклубов. Анализируются цели, задачи, формы их работы, а также определяются личностные качества, вырабатываемые у молодежи, принимающей участие в деятельности этой новой неполитической организации, которые создают мотивацию студентов и школьников к изучению иностранных языков, способствуют обучению в нестандартной среде, развивают коммуникативные навыки. Уделяется внимание изучению функционирования Евроклубов в Украине, поскольку они являются опосредованными агентами социализации личности, оказывающими влияние на формирование профессиональных компетенций.

Ключевые слова: *евроклуб, мотивация, компетенции, единство, развитие, сотрудничество, возможности, молодежь, опыт, реализация, мобильность, рынок труда, коммуникации, иностранные языки.*

Современное образование в Украине рассматривает развитие компетенций как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые были получены благодаря обучению. Готовность и способность ученика практически действовать, мыслить быстро и творчески позволяют оперативно решать возникающие проблемы и задачи, использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности для решения практических и теоретических задач в течение обучения в учебных заведениях, жизни в семье, в дружеском кругу, в будущих производственных отношениях, во время деятельности в молодежных объединениях и Евроклубах.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что проблемы, анализируемые в ней, и сделанные выводы имеют практическое значение для создания сети Евроклубов как механизма интеграции в европейское образовательное пространство, для организации работы Евроклубов, проведения семинаров-практикумов для руководителей и для слушателей – студентов и школьников, изучающих иностранные языки.

Проблемами повышения эффективности развития творческого потенциала личности, выработки общекультурных компетенций во внеаудиторное время занимались различные исследователи. О. Беликова, Ю. Бугаевская, М. Лазарева, Е. Полат анализировали педагогические и информационные технологии, которые используются при формировании творческой индивидуальности, личности, способной реализовать свой интеллектуальный и культурный потенциал. А. Горон, О. Каленик, С. Луценко, О. Неприцкий занимались непосредственным анализом проблем организации и функцио-

нирования Евроклубов как способа создания модели европейского единства на основе общности европейской идентичности в школах, внешкольных учреждениях, молодежных общественных организациях, неправительственных общественных организациях муниципальных территорий.

Целью статьи является анализ факторов формирования межличностных и профессиональных компетенций в процессе деятельности Евроклубов.

Евроклуб – это организованная группа учащихся, которая заинтересована европейской тематикой и пропагандой идеи европейского и мирового единства, демократическими и европейскими ценностями в местной среде и расширением своих знаний на европейскую тему. Главная цель деятельности – вдохновить и поддержать интеллектуальное, физическое и эмоциональное развитие детей и подростков. Во время своей работы в Евроклубе молодые люди имеют возможность постоянно развиваться как личности.

Выработка базовых компетенций происходит как раз во время:

- организации регулярных мероприятий (школьных, местных, региональных, международных, художественных, спортивных, образовательных и развлекательных);
- разработки международных обменов в рамках европейского образования;
- организации летних и зимних тематических лагерей на месте и вдали от места жительства;
- волонтерской работы по поддержке детей-инвалидов и детей-сирот;
- организации конференций и семинаров для молодежи;
- сотрудничества со многими другими молодежными и общественными организациями и учреждениями как в Украине, так и зарубежом.

Евроклуб – это новая неполитическая организация, членами которой являются педагоги и учащиеся. Евроклуб ставит своей главной целью сблизить Украину и Европу, научить молодежь взаимопониманию и сотрудничеству путем реализации совместных гуманитарных проектов. Руководители Евроклубов убеждены в том, что каждый народ, населяющий Европу, имеет свой особый идеал человека. Для достижения взаимопонимания между людьми в современном мире необходимы: глубокое изучение культуры разных стран, развитие коммуникативных способностей к общению на различных языках, знакомство с образовательными ценностями Европы и Украины, обмен культурными традициями, формирование социального опыта, взаимообогащение и гуманизация демографических отношений в процессе непосредственного общения и погружения в культуру другой страны.

Европейский клуб – это форма сотрудничества, которая охватывает разнообразные сферы и направлена на углубление знаний о Европе, европейской интеграции, истории, географии, культуре, искусстве и науке. Европейские клубы распространяют информацию среди членов клуба, зна-

комых, жителей города и региона. В клубе молодежь учится активности, толерантности и заинтересованности в других народах.

Первые украинские Евроклубы были основаны в 1995 г. по примеру подобных организаций в Европе и Украине. В государствах – членах Европейского Союза и странах-кандидатах Евроклубы играют роль одного из основных источников информации и являются пропагандистами общеевропейских ценностей среди молодежи. Украинские Евроклубы распространяют свою деятельность как на детей, так и на молодежь.

Основное задание заключается в информировании и воспитании молодых людей в духе общеевропейских ценностей; содействию установлению хороших отношений с европейскими ровесниками, молодежными неправительственными организациями и распространению знаний об Украине зарубежом.

Основными целями создания и функционирования являются:

- распространение знаний о ЕС и евроинтеграции Украины;
- пропаганда европейских ценностей, формирование европейского сознания у молодых граждан Украины, подготовка молодежи к жизни в объединенной Европе;
- установление сотрудничества украинской молодежи с ровесниками из других стран;
- содействие культурным, научным, деловым контактам между молодежью Украины и стран ЕС.

Задачи Евроклубов:

- изучать историю, культуру, обычаи и традиции стран ЕС, распространять информацию об Украине;
- устанавливать связи с молодежью стран Европы через программы молодежных обменов, переписку, выполнение общих проектов;
- организовывать мероприятия с целью расширения информации о ЕС;
- мотивировать к изучению иностранных языков.

В деятельности Евроклубов принимают участие дети и молодежь из школ, внешкольных учреждений, молодежных общественных организаций, неправительственных общественных организаций области или муниципальной территории. Активная деятельность в работе Евроклуба дает возможность получить дополнительные знания в различных областях науки и техники, искусства и культуры, спорта и туризма. В основном, это осуществляется во время работы над проектами, а также во время организации и проведения специализированных партнерских мероприятий.

Под руководством опытных компетентных и доброжелательных педагогов проявляются таланты детей, закрепляются знания, навыки и формируются базовые компетентности, которые будут развиваться и дальше. Дети готовятся к самостоятельной жизни. Средства массовой информации обеспечивают граждан данными о деятельности и возможностях Евроклубов. Сегодня Евроклубы выдвинули много муниципальных, региональных, национальных и международных инициатив по разным направлениям дея-

тельности: экологическим и окружающей среды, различным видам искусства, безопасности дорожного движения, спорту и туризму, конкурсам, фестивалям, выставкам под открытым небом, круглым столам, конференциям, форумам и многому другому. Евроклубы в Украине необходимы для полноценного использования свободного времени детей и молодежи, для творческого развития и формирования полезных навыков и компетентностей, успешной реализации личности. Они создают социальные контакты в культурной, образовательной и туристической деятельности. Разнообразные и привлекательные мероприятия, которые разрабатывают Евроклубы, отвечают общественному порядку и приоритетам национальной и региональной политики в области образования. С их помощью удовлетворяются конкретные детские и молодежные интересы и потребности в культурной и учебной области, обеспечивая детям и студентам свободу и самостоятельность в выборе профессии. При этом приветствуется развитие творческих, духовных, культурных, моральных и профессиональных способностей молодых людей. Обучение в нестандартной среде способствует развитию творческого мышления, формированию компетентностей, профессиональных навыков, интересов, которые связаны с невероятными возможностями, а именно – свободным выбором личной реализации, креативностью, активными формами обучения; превентивным воспитанием, личностным развитием, творческим самовыражением и эмоциональным удовлетворением; здоровой конкуренцией, добровольностью, доступностью, открытостью деятельности, сознательностью, гласностью, толерантностью и человечностью, непрерывным образованием на протяжении жизни.

Работа в Евроклубах основана на принципах добровольности, свободы выбора направлений и форм деятельности. В них создаются возможности для разных видов коммуникации на основе взаимного уважения и соблюдения прав всех присутствующих.

Неотъемлемыми составляющими работы Евроклубов являются творческий подход, работа в команде, использование современных методов и способов в учебном процессе. В занятиях могут принимать участие дети и молодежь разного возраста, социального статуса, вероисповедания и национальности. Процесс базируется на удовлетворении интересов и потребностей во всех областях знаний детей и молодежи; профилактической деятельности; интеграции детей разных национальностей и религий; обеспечении возможностей для реализации талантов детей; социализации детей с особыми потребностями; содействии профессиональной ориентации; взаимодействию и сотрудничестве с учебными заведениями, государственными и общественными институтами. Во время работы Евроклубов учащиеся имеют возможность научиться быть открытыми и толерантными, брать на себя ответственность, планировать и организовывать мероприятия, сотрудничать и совместно принимать решения в группе, успешно находить взаимопонимание.

Следовательно, учебные заведения, которые руководят деятельностью Евроклубов, могут налаживать сотрудничество с другими учебными

заведеннями, удешевляють європейське навчання в школі і піднімають престиж навчального закладу.

Висновки. Стародавня болгарська прислів'я гласить: "Людина навчається в той час, коли живе". Ця мудрість доведена на протязі століть найкращим життям. В час роботи Євроклубів діти навчаються разом зі своїми керівниками-наставниками. І сьогодні, в період активної життя Євроклубів, здійснюється виховання молодого покоління, захищеного і мобільного на ринку праці, спроможного зробити особистий духовно-мировоззнический вибір навчатися на протязі всієї життя.

Список використаної літератури

1. Альмяшова Л. В. Внеаудиторна робота по іноземному мові як спосіб інтенсифікації навчання / Л. В. Альмяшова // Філологічна наука в умовах диверсифікації навчання. – 2014. – № 1. – С. 12–18.
2. ГО "Європейський діалог". Тренінги з європейської інтеграції та запровадження європейських проектів / за ред. О. Шинаровської, Х. Чушак. – Львів, 2009. – 52 с.
3. Євроклуби в Україні: організація роботи та успішний досвід : метод. посіб. / за ред. П. І. Кендзьора. – Львів : ЗУКЦ, 2008. – 56 с.
4. Європейський клуб у школі. Навіщо? Як? Чому? : підручник для вчителів та учнів / за ред. Р. Димека. – Варшава, 2006. – 156 с.
5. Підготовка та реалізація молоддю проектів, спрямованих на сприяння євроінтеграційним процесам в Україні. – Київ : Євроклуб "Право і Захист", 2009. – 140 с.
6. Форми та методи залучення громадськості : навч. посіб. / Інститут громадянського суспільства / за заг. ред. В. Артеменка. – Київ : Леста, 2007. – 248 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.

Ануфрієва І. Л. Євроклуб як курс на євроінтеграцію

У статті розглянуто питання формування загальнокультурних компетенцій учнів, інтелектуального, фізичного й емоційного розвитку дітей та підлітків у системі загальноєвропейських цінностей у процесі діяльності Євроклубів. Проаналізовано цілі, завдання, форми їх роботи, а також визначено особистісні якості, що формуються в молоді, яка бере участь у діяльності цієї нової неполітичної організації, які формують мотивацію студентів і школярів до вивчення іноземних мов; сприяють навчанню в нестандартному середовищі, розвивають комунікативні навички. Приділено увагу вивченню функціонування Євроклубів в Україні, оскільки вони є опосередкованими агентами соціалізації особистості, впливаючи на формування професійних компетенцій.

Ключові слова: *євроклуб, мотивація, компетенції, єдність, розвиток, співпраця, можливість, молодь, досвід, реалізація, мобільність, ринок праці, комунікації, іноземні мови.*

Anufrieva I. Euroclub as Direction into the European Integration

The article deals with the problems of forming general cultural competence of students, the problems of intellectual, physical and emotional development of children in the system of common European values within Euroclubs activity.

The aims, tasks as well as forms of such clubs activities have been analyzed. Yet the author has distinguished personal qualities which building up in the young people who take an active part in the life of this new neopolitical organizations. Such Euroclubs help to develop students' as well as pupils' motivation for foreign language learning, favour learning within non-typical environment for developing communicative skills. In this article special attention has been paid to studying Euroclubs functioning in Ukraine, because these institutions perform as agents of socialization of an individual, having a considerable impact on forming professional competences.

The main components of work in Euroclub are: creativity, teamwork, use of modern methods and techniques in the teaching process.

The classes can take part children and young people of different ages, social status, religion or nationality. The process is based on meeting the interests and needs in all areas of knowledge of children and youth; prevention; integration of children of different nationalities and religions; providing opportunities for the realization of children's talents; socialization of children with special needs; promoting vocational guidance; cooperation and collaboration with educational institutions, government and public institutions.

Work in the Euroclub is based on the principles of voluntariness, freedom of choice of directions and forms of activity. The process is based on meeting the interests and needs of all of the fields of knowledge. There are also a lot of opportunities for different types of communication which are based on mutual respect and common interests.

Key words: *Euroclub, motivation, unity, development, cooperation, possibilities, young people, experience, realization, mobility, labour market, communication, foreign languages.*

І. В. ДЕРЕВ'ЯНКО

викладач

Харківська державна академія культури

ЗМІСТ ХРИСТИЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті проаналізовано зміст християнського виховання підлітків, з'ясовано його зв'язок з такими поняттями, як “духовне виховання”, “морально-етичне виховання”, “православне виховання”. “Християнське виховання” підлітків визначено як систему їх духовно-морального становлення через формування християнських цінностей. Установлено, що термін “християнське виховання” є родовим до поняття “духовне виховання”, “морально-етичне виховання”, “православне виховання”. З'ясовано, що головними характеристиками християнського виховання є християнська віра, вольові зусилля в досягненні християнських цінностей, позитивні емоції. Виявлено взаємозв'язок термінів “християнські цінності” та “ступінь духовності”.

Ключові слова: християнське виховання, духовне виховання, морально-етичне виховання, православне виховання, об'єкти та суб'єкти християнського виховання.

Динаміка демократичних змін в Україні, складність соціально-економічних процесів і суперечностей загострюють потребу у зверненні до християнських підвалин існування людства. Це спонукає до відродження традиційних і пошуку нових шляхів християнського виховання школярів. На християнське виховання підростаючого покоління орієнтують Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи № 1202 “Щодо релігійної терпимості в демократичному суспільстві” (1993 р.), Конституція України, Закони України “Про свободу совісті”, “Про освіту”, Державні програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), “Діти України”. Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що необхідно розглянути зміст християнського виховання, оскільки це явище складне й багатогранне, яке тісно пов'язане з такими поняттями, як духовність, духовне виховання, моральність, моральне виховання.

Питання змісту християнського виховання було порушено в працях В. Карогодіна, Т. Саннікової, Т. Тхоржевської, В. Фазана, ігумена Г. Шестуна та ін.

Мета статті полягає у визначенні християнського виховання підлітків як системи їх духовно-морального становлення на основі християнських цінностей.

Дослідження питання християнського виховання підлітків може мати цінний для науки результат тільки за умов узгодження з деякими фундаментальними виховними положеннями й принципами. Принцип цілісного дослідження відносно поняття “християнське виховання” підлітків реалізується з урахуванням одночасного, взаємопов'язаного розгляду цілої низки питань: аналізу змісту, суттєвих характеристик поняття “християнське ви-

ховання”, виявлення форм, методів організації християнського виховання та етапів його становлення й розвитку. У дослідженні керуємося тим, що пізнання суперечностей у виховному процесі, механізмів розвитку особистості, шляхів впливу педагога-християнина на формування особистості є найбільш важливою умовою проникнення в сутність цього явища та управління навчально-виховним процесом. Навчально-виховний процес у сучасних навчальних закладах незалежної України здійснюється в школах національної єдності, які відокремлені від церкви. Дітям і молоді надана можливість свободи релігійного вибору поза межами школи. У школі не пропагують ні атеїстичні, ні релігійні погляди.

Водночас християнське виховання позитивно впливатиме на моральне виховання підлітків, якщо воно матиме планомірний, систематичний та цілеспрямований характер; коли знання про християнські цінності, які будуть актуалізовані на матеріалі Святого Письма, історії, літератури, трансформуватимуться в особистісні переконання як детермінанти моральної поведінки та органічно поєднуюватимуться з позакласною добродійною діяльністю й самовихованням учнів.

Для розуміння педагогічної суті християнського виховання підлітків важливе значення мають роботи митрополита Іларіона (XI ст.), К. Туровського (XII ст.), Е. Премудрого, С. Радонежського (XIV ст.), М. Грека (XVI ст.), П. Могили (XVII ст.), Г. Сковороди (XVIII ст.), К. Ушинського (XIX ст.). Зокрема, Г. Сковорода та К. Ушинський пов’язували християнське виховання із саморозвитком особистості. Дослідження В. Сухомлинського концентрувалися навколо морально-етичного розвитку й становлення дитячої особистості та особливостей педагогічного впливу, форм і методів виховання.

Проблема християнського виховання стала предметом дослідження й представників української діаспори (І. Гончаренка, Н. Іриня, Я. Яреми, С. Ярмуся), які в своїх педагогічних працях спиралися на Церкву, віру, християнські ідеали.

Ефективність дослідження питань християнського виховання залежить від духовно-морального рівня педагога, його професійної компетентності, доцільного вибору форм і методів роботи.

У науково-педагогічній літературі можна зустріти різні терміни щодо визначення поняття “християнське виховання” підлітків, а саме: “духовне виховання” (Т. Саннікова), “православне виховання” (Т. Тхоржевська), “морально-етичне виховання” (В. Карагодін).

Наприклад, поняття “духовне виховання” Т. Саннікова розглядає як процес розвитку й саморозвитку особистості через залучення та інтеріоризацію християнських цінностей, високих моральних ідеалів і втілення зразків високоморальної поведінки в досвіді індивіда [2].

На наш погляд, поняття “духовність”, “духовне виховання”, “духовна вихованість”, запропоновані в дисертаційному дослідженні Т. Саннікової,

дещо перегукуються з підходами до змісту християнського виховання в трактовці таких педагогів-науковців, як Т. Тхоржевська, М. Євтух [4] та ін.

У дисертаційному дослідженні Т. Тхоржевської “Розвиток теорії та практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України” подано основні поняття, на яких ґрунтується православне виховання: Бог, його Закон, добро та зло, віра, любов, надія, гріх, совість, страх Божий, каяття, смерть, Царство Боже, рай і пекло, молитва, храм, хрест, ікона, сповідь, причастя, богослужіння, піст, свята тощо.

У дисертаційному дослідженні В. Карагодіна “Проблема морального виховання у педагогічній думці IV–XI століть” визначено рівні морального виховання підлітків.

Згідно з дослідженням цього науковця, моральне вдосконалення особистості, яке розуміють як безперервний процес, у педагогічній думці IV–XI ст. є основною метою виховання, причому педагогічні ідеї в патристиці виражені опосередковано біблійними термінами, що є наслідком їх органічного зв'язку із світоглядною концепцією. В процесі аналізу автор виділяє п'ять основних тем, у яких розкрито зміст морального виховання в Біблії та творах отців Церкви, і які відображають динаміку педагогічного процесу [1].

Психолого-педагогічні аспекти зазначених тем, як і діалектика їх розвитку, зумовлені святоотцівською концепцією особистості. Біблійне вчення про людину базується на єдності та суперечності двох провідних ідей: образу Божого й негативного начала, які визначають основні антиномії християнської педагогіки, і які розглядають у двох проекціях – етичній і психологічній. Ідея образу Божого в етичному плані стверджує принцип оптимізму й принцип свободи як вихідні умови виховання, а в психологічному – визначає три складові душі: розумову (розум), чуттєву (серце) й бажальну (воля) сили, причому найсуттєвішу роль у моральному вихованні відіграє саме сфера “серця” [1].

На жаль, досі не існує єдиного погляду на зміст і структуру духовності, не виявлено специфіку її вивчення, існує термінологічна невизначеність цього поняття, не розкрито взаємозв'язок соціальних, педагогічних, психологічних фактів у процесі розвитку духовності особистості.

Таким чином, усвідомлення недостатньої теоретичної та практичної розробленості проблеми, вирішення якої відповідало б потребам сучасного стану суспільства, може бути обґрунтуванням необхідності її дослідження, а проблему пошуку найбільш доцільних та ефективних шляхів розвитку духовності учнів визначено як важливу й актуальну в педагогічній практиці.

На думку педагогів, “духовність – інтегрована властивість особистості, що виявляється у потребі жити, творчо творити у відповідності з ідеалами істини, добра, краси, – виступає як показник рівня людських відносин, почуттів, морально-естетичної, громадянської позиції, здатності до співпереживання, співчуття і милосердя” [4].

У науковій практиці існують різні визначення рівнів розвиненості особистості та духовності. Так, Б. Братусь виділяє три рівні розвиненості в

структурі особистості: егоцентричний, гуманістичний і духовний залежно від домінуючого способу ставлення до себе та іншої людини. Дослідник виходить із того, що всі ці рівні тією чи іншою мірою існують і поєднуються в кожній людині.

А. Зосимовський пропонує свої критерії моральної та духовної вихованості особистості: доброзичливість, наявність ціннісних орієнтацій та мотивації вчинку, терпимості й такту, почуття справедливості та гуманізму, здатність щиро висловлювати свої почуття.

У педагогічній енциклопедії за редакцією В. Кременя проаналізовано зміст духовного, морального, релігійного виховання.

Зокрема зазначено, що духовність – категорія людського буття, якою виражається здатність людини до самотворення та творення культури. Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Це рівень найбільш зрілої та відповідальної (перед собою та іншими) особистості, здатної не тільки пізнавати й відображати навколишній світ, а й творити його. Дух об'єктивується в артефактах. Результатом творіння є культура.

Доцільно також зауважити на тому, що в психології проблему “духовності” було порушено вперше наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Найбільш інтенсивно вона розвивалася у сфері гуманістичної психології та була пов'язана із системою цінностей особистості.

Категорію “духовності” традиційно розробляли в галузі релігійної думки. У християнській антропології “духовність” є виявом моральної спрямованості людського буття до Бога.

Отже, “духовність”, згідно з тлумаченням сучасних педагогів, можна розглядати як ідеальну потребу людини в пізнанні сутності свого призначення, в прагненні подолати кінець свого буття й будувати свої відносини з навколишнім світом на засадах любові, добра, краси й творчості.

Узагальнюючи викладений матеріал, можна зробити висновок, що науковці розглядали духовне виховання у вузькому та широкому значеннях. У вузькому значенні, це – виховання духу, прищеплення духовних якостей особистості, а в широкому – естетичне, моральне становлення особистості людини, виховане через музику, театр, живопис, архітектуру.

Відносно терміна “моральне виховання”, науковці [1; 4] вважають, що його сутність ґрунтується на врахуванні якісно нових зрушень у розвитку моральної свідомості дітей. Наприклад, у юнаків формуються цінності, ідеали, уявлення та погляди на мораль. У ранній юності на основі прагнення до автономності формується самосвідомість, що дає змогу особистості критично оцінювати свої здібності, якості, можливості та плідно працювати над собою. Ціннісне ставлення до себе характеризує вміння особистості позитивно ставитися до себе, визначає самоповагу та самооцінку, що позначається на якості спілкування з ровесниками, дорослими й передбачає виховання в дітей культури пізнання власного внутрішнього світу, думок, переживань, станів, цілей. На цьому етапі важливо навчити особистість

сприймати себе такою, якою вона є, усвідомлювати власну унікальність, здатність до самовдосконалення.

Як наголошують Святі Отці церкви, мораль містить і гуманістичну перспективу розвитку людства. “Золотим правилом” моральності вважають: “стався до оточуючих так, як би ти хотів, щоб вони ставилися до тебе”. В моральній регуляції важливе місце займають етичні категорії: совість, почуття власної гідності, честь. Основними категоріями моралі є: добро й зло, обов’язок і совість, честь і людська гідність. З перших днів життя доцільно знайомити дитину з героями духовної історії людства, ретельно підбирати розповіді та казки гуманістичного спрямування. Духовне зростання сучасної людини відбувається в період інтеграції духовних знань, коли духовність із індивідуального рівня трансформується на загальнолюдський рівень.

Вважають, що однією з найважливіших особливостей української культури є духовність [2]. Значною мірою втрачена нині, вона може й повинна увійти як невід’ємна складова національної ідеї в сучасну українську культуру, стати одним із основних принципів виховання. Становлення моральних цінностей, виховання чуйної совісті, потреби в осмисленому бутті – ось ті основні завдання, які можуть бути сформульовані на основі духовності як складової національної ідеї.

Найперше, найголовніше, що необхідно зрозуміти й прийняти кожному вихователю, – це основне положення традиційної української педагогіки: щира моральність неможлива без релігійної основи. Формування високодуховної цілісної особистості відбувається тільки при звертанні до православної віри, що пропонує перспективу й програму нескінченного самовдосконалення. Світський гуманізм як світогляд, що лежить в основі сучасної української педагогічної парадигми, при всій його привабливості – занадто вузька основа для всеосяжної системи утворення й виховання.

В. Зеньковський, відомий релігійний діяч, вважав, що духовність – це не особливе надпсихічне життя, а основне життя людини, провідниками якого зовні є психічна й фізична сфери. Суттєве й головне в духовному житті, як наголошує він, полягає в пошуках Безмежного й Абсолютного [2].

Досліджуючи проблему духовно-морального виховання в контексті сучасності, треба зазначити, що вона в сучасному суспільстві ускладнюється засобами масової інформації, які пропагують культ грошей, жорстокості, розпусти. Поняття добра, совісті та милосердя нині знецінені, а багатство зведено до рангу найвищої цінності: досягнення його будь-якими засобами, за будь-яку ціну стало жаданою метою, багатству поклоняються, ним хваляться. Бідний, але чесний громадянин країни, що володіє вищезгаданими чеснотами, виявився поза суспільною увагою й державним захистом. Саме під такий вплив потрапляє дитина з раннього дитинства, особливо дитина підліткового віку, яка прагне до наслідування, прагне бути подібною до дорослих. Дітей варто переконувати в тому, що їх життя має бути наповнене загальнолюдським моральним змістом, який ґрунтується на вихованні куль-

турно-національних і релігійних чеснот, таких як віра, поміркованість, скромність, безвинність, повага до людини. Дитяче серце надто чуйне до прищеплення цих думок, дитяча душа глибоко переживає радість здійснення добра для людей. Якщо духовно-моральне виховання підкріплюють добрим настановами, спонуканнями до добрих справ для людей, у серці з малих років утверджуються внутрішні духовні сили, що обмежують бажання й вередування. А це дуже важливо для формування громадянської порядності.

Висновки. Отже, науковці (І. Бех, В. Карагодін, Т. Саннікова, Т. Тхоржевська, Г. Шестун) для визначення поняття “християнське виховання” підлітків використовують різні терміни, а саме: “духовне виховання”, “православне виховання”, “морально-етичне виховання”. Поняття “християнське виховання” тісно пов’язане з такими поняттями, як “духовне виховання”, “морально-етичне виховання”. Християнське виховання підлітка – це система його духовно-морального становлення, формування християнських цінностей.

Перспективними тематиками подальших наукових пошуків можуть бути питання змісту, форм і методів християнського виховання особистості на різних етапах розвитку Української держави.

Список використаної літератури

1. Карагодін В. М. Проблема морального виховання у педагогічній думці IV–XI століть : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Карагодін. – Тернопіль, 1997. – 40 с.
2. Саннікова Т. В. Духовне виховання молодших підлітків засобами християнської етики спеціальності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Саннікова. – Київ, 2007. – 40 с.
3. Тхоржевська Т. Д. Православне виховання в історії педагогіки України : монографія / Т. Д. Тхоржевська. – Київ, 2008. – 398 с.
4. Тхоржевська Т. Д. Теоретико-методичні основи християнської педагогіки. Істирико-педагогічний аспект : монографія / Т. Д. Тхоржевська, І. Я. Мицишин, О. Я. Щербяк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – Ч. I. – 480 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Деревянко І. В. Содержание христианского воспитания подростков на современном этапе

В статье проанализировано содержание христианского воспитания подростков в сопоставлении с терминами “духовное воспитание”, “морально-нравственное воспитание”, “православное воспитание”. “Христианское воспитание” подростков определяется как система их духовно-нравственного становления через формирование христианских ценностей. Определено, что термин “христианское воспитание” является родовым к понятию “духовное воспитание”, “морально-нравственное воспитание”, “православное воспитание”. Доказано, что главными характеристиками христианского воспитания является христианская вера, волевые усилия в достижении христианских ценностей, положительные эмоции. Выявлена взаимосвязь употребления терминов “христианские ценности” и “степень духовности”.

Ключевые слова: христианское воспитание, духовное воспитание, морально-этическое воспитание, православное воспитание, объекты и субъекты христианского воспитания.

Derevianko I. The Content of the Christian Education of Adolescents in Modern Days

The article analyzes the content of the Christian education of adolescents in comparison with the terminology of “spiritual education”, “moral and ethical education”, “Orthodox church education”. “Christian education” of adolescents is defined as a system of spiritual and moral formation through the formation of the Christian values. It is defined that the term “Christian education” is generic to the concept of “spiritual education”, “moral and ethical education”, “Orthodox church education”. It is proved that the main characteristics of Christian education is the Christian faith, willful efforts to achieve Christian values, positive emotions. There is the interrelation in the use of the terms “Christian values” and “degree of spirituality”. Thus, the purpose of Christian education is determined as the level of the formation of individual’s Christian values. There have been analyzed the features of the philosophical, psychological, social and pedagogical approaches to the interpretation of the essence of the Christian education of teenagers. There have been defined the subjects’ (tutors’) and objects’ (adolescents’) interaction in a bilateral process of Christian education when the tutors should tolerate adolescents’ weaknesses, and the adolescents should show the obedience demonstrating the true freedom. Moreover, all the participants of the educational process are constantly striving for the perfection. The efficiency of the Christian education study depends on the teacher’s spiritual and moral level, his professional competence, appropriate choice of the form and methods in the adolescents’ Christian upbringing. The teacher being a person of high spiritual life loves his teaching vocation. The teacher becomes a mentor. He teaches the main subjects and shows the way that leads to heaven.

Key words: *Christian education, spiritual education, moral and ethical education, Orthodox Church education, subjects (tutors) and objects (adolescents) of the Christian education.*

УДК [37.013.42:373.5](09)(477)

І. І. ЄЛАНЦЕВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СЛУЖБ ДЛЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

У статті охарактеризовано чинники, що сприяли становленню дитячих соціально-педагогічних служб в Україні. До зазначених чинників зараховано: теоретичні напрацювання українських і зарубіжних учених у галузі соціальної педагогіки та роботи; розширення мережі загальноосвітніх шкіл; соціально-педагогічна діяльність благодійних громадських організацій; заснування закладів для навчання й виховання дітей, які потребували допомоги; поява різноманітних центрів позашкільного виховання, в яких активно здійснювали соціально-педагогічну роботу (літні дитячі “колонії”, дитячі клуби й дитячі майданчики, “потішні”, скаутські загони, “Травневі спілки” тощо).

Ключові слова: діти, соціально-педагогічні служби, передумови, чинники.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема соціально-педагогічної підтримки молодого покоління в державній політиці є досить актуальною. Про це наголошено в Законах України “Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей” (2007 р.), “Про охорону дитинства” (2001 р.), “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю” (2001 р.), Концепції Державної цільової соціальної програми “Молодь України” на 2016–2020 роки (2015 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Положенні про психологічну службу системи освіти України (1999 р.). Зокрема, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні значну увагу приділяють необхідності забезпечення успішної соціалізації дитини, визначено потребу створення системи психолого-педагогічної та медико-соціальної підтримки й реабілітації сім’ї.

Особлива роль у вирішенні окреслених проблем має належати соціально-педагогічній службі для дітей та молоді. Підвищенню ефективності діяльності дитячих соціально-педагогічних служб у сучасній Україні сприятиме вивчення вітчизняного досвіду організації соціально-педагогічної роботи.

Огляд науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що останнім часом з’явилися дослідження, в яких проаналізовано зміст соціально-педагогічної роботи з різними категоріями дітей та молоді (О. Безпалько, О. Вакуленко, З. Зайцева, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, А. Малько, Л. Міщик, Ю. Нагорний, Н. Нарожня, В. Оржехівська, В. Орлов, В. Сидоров, Т. Сущенко, С. Толстоухова, І. Трубавіна, Л. Штефан та ін.); професійні функції соціального педагога (С. Архипова, О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.); особливості підготовки соціальних педагогів і соціаль-

них працівників (Л. Боднар, Р. Вайнола, О. Карпенко, Т. Лесіна, Г. Локарева, О. Луганцева, З. Фалінська, О. Філь, М. Ярошко).

Мета статті – проаналізувати чинники становлення та подальшого розвитку дитячих соціально-педагогічних служб в Україні в кінці XIX – на початку XX ст.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що ще в 60-ті рр. XIX ст. в Україні склалися сприятливі умови для становлення та подальшої ефективної діяльності соціально-педагогічних служб для дітей та молоді. Цьому сприяли значні соціально-економічні зрушення в державі, швидкий розвиток промисловості, різке зростання чисельності міського населення, помітне зниження ролі традиційної патріархальної сім'ї, активне залучення жінок до роботи на фабриках і в майстернях, зниження ролі сімейного виховання та підвищення ролі виховання суспільного, зростання асоціальних проявів та злочинності в дитячому середовищі, широка мережа різних типів навчальних закладів – гімназій, прогімназій, реальних училищ.

Теоретичним підґрунтям діяльності дитячих соціально-педагогічних служб можна вважати праці зарубіжних (П. Барт, Ф. Дістервег, Д. Дьюї, П. Наторп, М. Річмонд та ін.) та українських (П. Каптерев, О. Пантюхов, В. Преображенський, В. Стоюнін, С. Шацький та ін.) педагогів.

Зокрема, в середині XIX ст. німецький дослідник А. Дістервег увів до наукового обігу термін “соціальна педагогіка”, обґрунтував принципи соціального виховання підростаючого покоління.

Д. Дьюї розглядав виховний вплив середовища на особистість. За його твердим переконанням, саме середовище формує в дітей та молоді певні зовнішні навички та систему поведінки, дає установку на певні дії [1, с. 74–76].

Американська дослідниця М. Річмонд розробила теорію соціальної роботи [5, с. 105], розглядала індивідуальні проблеми нужденних, досліджувала вплив найближчого соціального оточення (головним чином – сім'ї) на виховання особистості.

Серед українських науковців, які пропагували соціально-педагогічні ідеї, варто відзначити П. Каптерева, який у статті “Про суспільно-моральний розвиток і виховання дітей” (1908 р.) [2] одним із перших усебічно проаналізував процес соціалізації дітей у сім'ї та в навчальних закладах: “Те, що ми називаємо розумом людини, її серцем, її волею, – зазначає П. Каптерев, – є наслідком не індивідуального, а суспільного розвитку” [2, с. 232].

Науковець велику увагу приділяв тісній взаємодії виховання сімейного й суспільного. “Школа, власне, – писав П. Каптерев, – є продовженням виховної діяльності сім'ї в усіх відношеннях” [2, с. 241]. Однак педагог слушно вважав, що головне завдання школи полягає не тільки в тому, щоб навчити учнів певним наукам, а сформуванню в них навички життя в колективі, оскільки майбутнє людини також буде пов'язане з різними колективами.

З огляду на це вчителі-вихователі повинні всіляко заохочувати створення шкільних “колективів”, уважно спостерігати за їх життям, вводити елементи шкільного управління [2, с. 253–254].

Питаннями позашкільного суспільного виховання особистості опікувався С. Шацький. В основі його теорії лежало допущення, що ані школа, ані батьки не в змозі забезпечити належне виховання своїх дітей. У такому випадку на дітей починає активно впливати “вулиця”, часто негативно, яка “створює велику небезпеку для дитячих розумів і характерів” [6, с. 199]. Із метою запобігання негативному впливу вулиці на дитячу особистість автор пропонує створити широку мережу дитячих позашкільних установ.

На думку С. Шацького, основними осередками соціального виховання дітей та молоді, особливо в проблемних районах, повинні стати дитячі клуби. Для успішної організації клубної роботи науковець пропонував насамперед виявляти індивідуальні особливості дітей, їх інтереси, залучати дітей до різних видів фізичної праці, мистецтва, давати їм можливість слухати гарну музику, малювати, ліпити, виробляти в них колективний характер та колективістські навички.

Аналіз науково-педагогічних матеріалів свідчить про те, що становлення дитячих соціально-педагогічних служб у другій половині XIX ст. було пов’язано зі створенням кас взаємодопомоги, які існували при школах і надавали матеріальну допомогу найбільш бідним учням, здійснювали одноразову допомогу до різноманітних свят, вносили кошти за навчання учнів у різних типах навчальних закладів тощо [7, с. 114].

У 1914–1915 рр. при середніх навчальних закладах було організовано так звані групи (бригади) “трудої допомоги”. В останній чверті XIX ст. в Україні виникають перші позашкільні організації для виховання дітей та молоді. До таких організацій належали літні дитячі “колонії”, дитячі клуби й дитячі майданчики. Основними формами виховання дітей у них стали спостереження за природою, виконання різних видів робіт, а також походи та екскурсії. В подальшому кількість позашкільних установ суттєво зросла, й до 1914 р., як свідчать науково-педагогічні джерела, їх налічувалося кілька тисяч. Знаходилися вони в приватних садибах і в сільських школах [3, с. 50].

Прототипом сучасних соціально-педагогічних служб для дітей можна вважати “тимчасовий притулок”, створений у 1907 р. Київським товариством сприяння вихованню й захисту, який організовувався з метою попередження дитячої бездоглядності та безпритульності. Літні дитячі колонії відкривали приватні особи, благодійні товариства (наприклад, “Товариство піклування про учнів”, Гурток організаторів дитячих колоній та ін.) й відповідні служби при органах місцевого самоврядування у великих містах.

Становлення соціально-педагогічних служб для дітей та молоді було пов’язане і з організацією соціально-педагогічної роботи в міських позашкільних центрах, що в досліджуваній період часто називали дитячими клубами. До перших таких організацій належали “денні дитячі притулки” для дітей міської бідноти, які з’явилися в середині XIX ст. У зазначених установах здійснювали медичний огляд школярів, організовували різноманітні заняття за інтересами, читання книг тощо.

З початку ХХ ст. уже в багатьох великих містах України існували денні центри позашкільного виховання, які створювали переважно для дітей бідноти різні благодійні товариства, вони називалися “дитячі клуби”.

Умовно їх поділяли на такі категорії:

- денні “дитячі садки” для дітей дошкільного віку, які працювали за педагогічною системою Й. Фребеля та концепцією “вільного виховання”;
- організації, в яких основний акцент робили на професійну підготовку й трудове виховання;
- організації, що мали загальноосвітню спрямованість і значну увагу приділяли естетичному вихованню дітей.

Новий зміст діяльності дитячих клубів, заснований на впровадженні серед дітей та молоді принципів самоврядування, запропонував С. Шацький. Діяльність дитячих клубів була спрямована на формування в дітей колективістських навичок у спільній праці, прилучення їх до культурних цінностей, організацію спортивних ігор, екскурсій, вивчення явищ оточуючої природи.

Необхідно зазначити, що певний внесок у справу становлення дитячих соціально-педагогічних служб в Україні на межі ХІХ–ХХ ст. зробили й недержавні просвітницько-філантропічні організації, які проводили різні заходи для дітей бідноти у святкові та вихідні дні. До таких заходів належали: проведення дитячих свят, концертів, відвідування театрів і кінематографів, організація екскурсій, читання лекцій, проведення спортивних змагань.

Отже, всі перелічені центри позашкільного виховання займалися, загалом, профілактикою асоціальної поведінки дітей та молоді, відволікаючи їх від негативного впливу “вулиці”, надавали соціальну підтримку й допомогу дітям із бідних сімей.

Як свідчать науково-педагогічні джерела та архівні матеріали, центри позашкільного виховання займалися й просвітницькою діяльністю серед народу. Вони створювали бібліотеки, проводили безкоштовне репетиторство в бідних сім'ях. Подібні функції виконували і скаути, і бригади “трудової допомоги”, і створений зусиллями батьків і педагогів на початку ХХ ст. “Будинок юнацтва”.

“Будинок юнацтва” проводив соціально-педагогічну роботу за такими напрямками:

- участь дівчаток у безкоштовній праці в швейних майстернях;
- організація сільськогосподарських “дружин” для безкоштовної допомоги селянським господарствам;
- організація дитячих ясел, садків і клубів для дітей із сімей біженців;
- поширення знань у народі (влаштування бібліотек, читання лекцій, безкоштовне навчання грамоті тощо) [3, с. 53].

Зародженню на початку ХХ ст. дитячих соціально-педагогічних служб сприяла й діяльність так званих екологічних позашкільних дитячих організацій, які займалися вивченням і охороною живої природи. До таких організацій належали: “Травневі спілки”, “Перелітні птахи” та ін. Ідея щодо необхідності захисту навколишнього середовища прийшла в Україну з

Німеччини. Ініціатором зазначеного руху був відомий німецький педагог Е. Фернстер.

Ідеологічна спрямованість “екологічного” виховання дітей та молоді полягала в таких аспектах:

- скерованість на вироблення в підростаючого покоління природничого світогляду, в тому числі й у галузі вивчення “живої природи”;
- вчення щодо протиставлення ідеальної та гармонійної Природи;
- поширення з другої половини ХІХ ст. серед західноєвропейської та російської інтелігенції східних релігійних і філософських теорій (даосизм, буддизм) з їх поглядом на людину як частинку природи і, як наслідок – схиляння перед Природою [4, с. 147].

Утім, на початку ХХ ст. подібний вплив був ще непрямим і малопомітним. Він найбільш яскраво виявився вже в кінці ХХ ст. в ідеології “зелених” та інших екологічних течій.

Вихованці центрів позашкільного дитячого й підліткового виховання досить часто самі здійснювали соціальну підтримку різних верств населення, допомагали державі.

Архівний матеріал дає змогу стверджувати, що започаткування дитячих соціально-педагогічних служб в Україні пов’язане і з діяльністю благодійних товариств та організацій, які здійснювали позашкільне виховання дітей та організацію їх дозвілля. До подібних товариств в Україні належали Товариство Червоного Хреста для надання медичної допомоги пораненим під час війни, Товариство опіки про бідних і хворих дітей (здійснювало захист кожної дитини, з якою погано поводилися дорослі, спричиняли їй фізичну та моральну шкоду), Київське товариство взаємодопомоги жінкам, Київське педагогічне товариство взаємної допомоги, благодійне товариство судового відомства, Всеукраїнське товариство допомоги жертвам інтервенції, педагогічне товариство ім. К. Ушинського, Київський комітет благодійних організацій та ін. Так, Київське педагогічне товариство взаємної допомоги, засноване в 1898 р., займалося різноплановою соціально-педагогічною діяльністю, а саме: надавало грошову та медичну допомогу; влаштовувало малолітніх дітей у навчальні заклади; здійснювало пошук роботи для своїх членів; сприяло покращенню матеріального й морального стану своїх членів [8, с. 8].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел і архівних документів дає змогу дійти висновку, що становленню дитячих соціально-педагогічних служб в Україні сприяло і виникнення шкіл для аномальних дітей (глухонімих, сліпих і розумововідсталих) та закладів для малолітніх правопорушників (“виправних притулків”), хліборобських колоній та ремісничих притулків для морально знівечених підлітків, поширення сирітських і виховних будинків. Засновниками перелічених закладів були переважно земства та приватні благодійні товариства (Товариство трудової допомоги глухонімих, Всеросійське опікунство сліпих тощо). В кінці ХІХ ст. такі притулки було засновано в Харкові, Києві, Одесі, Чернігові та деяких інших містах України [7, с. 114–115].

Висновки. Отже, можна зробити висновок про те, що становленню дитячих соціально-педагогічних служб в Україні сприяли: теоретичні напрацювання українських і зарубіжних учених у галузі соціальної педагогіки; розширення мережі загальноосвітніх шкіл; соціально-педагогічна діяльність благодійних громадських організацій; заснування різноманітних закладів для навчання й виховання дітей, які потребували допомоги; проведення соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах; поява різноманітних центрів позашкільного виховання, в яких активно здійснювали соціально-педагогічну роботу (літні дитячі “колонії”, дитячі клуби та дитячі майданчики, “потішні”, скаутські загони, “Травневі спілки” тощо).

Проведене дослідження не претендує на всебічне вирішення проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, але закладає основу для подальшого дослідження змісту, форм і методів діяльності соціально-педагогічних служб для дітей та молоді на різних етапах розвитку суспільства.

Список використаної літератури

1. Андреева И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики : учебн. пособие для студ. высш пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.
2. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев // П. Ф. Каптерев о семейном воспитании / сост. И. Н. Андреева. – Москва, 2000. – С. 41–48.
3. Кудинов В. А. Факторы развития детских объединений / В. А. Кудинов // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. – Москва, 2000. – С. 41–54.
4. Ромм Т. А. Становление и развитие социальной педагогики в России в начале XX века : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Ромм. – Москва, 1995. – 182 с.
5. Трухачева Т. В. Периодизация детского движения в России / Т. В. Трухачева // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. – Москва, 2000. – С. 86–109.
6. Шацкий С. Т. Задачи общества “Детский труд и отдых” / С. Т. Шацкий // Социальная педагогика / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – Москва, 2000. – С. 198–202.
7. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20–90-ті рр. XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Штефан. – Харків, 2003. – 493 с.
8. Киевское педагогическое общество взаимной помощи (уставы, отчеты, протоколы и др.), присланные П. П. Кудрявцеву, 1902–1906 г. – ф. 139. – спр. 4. – 203 арк.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.

Еланцева И. И. Становление социально-педагогических служб для детей в Украине

В статье охарактеризованы факторы, способствовавшие становлению детских социально-педагогических служб в Украине. К указанным факторам отнесены: теоретические наработки украинских и зарубежных ученых в области социальной педагогики и работы; расширение сети общеобразовательных школ; социально-педагогическая деятельность благотворительных организаций; открытие заведений для обучения и воспитания детей, нуждающихся в помощи; появление различных центров внешкольного воспитания, в которых активно проводили социально-педагогическую работу (летние детские “колонии”, детские клубы и детские площадки, “потешные”, скаутские отряды, “Майские союзы” и др.).

Ключевые слова: дети, социально-педагогические службы, предпосылки, факторы.

Yelantseva I. Establishment of the Socio-Pedagogical Services for Children in Ukraine

The article characterizes the factors that contributed to the establishment of the socio-educational services for children in Ukraine. The study and the generalization of scientific-pedagogical sources indicate that in the 60-ies years of the XIXth century in Ukraine there were favorable conditions for the establishment and the further effective activity of the socio-pedagogical services for children and young people. Significant socio-economic changes in the state, the rapid industrial development, the sharp increase of the urban population, the noticeable decrease of a traditional patriarchal family's role, the active involvement of women to work in factories and workshops, reducing the role of family education and enhancing the role of public education, the growth of asocial manifestations and crime among children, a wide network of various educational institutions – gymnasiums, progymnasiums, non-classical secondary schools made a contribution to it.

The leading factors that contributed to the active formation and the further fruitful development of the social-pedagogical services for children also included: native and foreign scientists' theoretical experience in the scope of social pedagogy and work; the expansion of secondary schools network; public charity organizations' social-pedagogical activity; the establishment of institutions for education and upbringing children who needed help; organizing socio-pedagogical work in secondary schools; the emergence of various centers of extracurricular education, where the socio-pedagogical work was actively carried out (summer children's "colonies", children's clubs and playgrounds, "funny", scout squads, "May unions", etc.).

Key words: *children, social-pedagogical services, preconditions, factors.*

УДК 373.2.011.3-051:017:17

І. О. ЖАДЛЕНКО

аспірант
Класичний приватний університет**КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ
ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті визначено й науково обґрунтовано компонентну структуру професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що включає мотиваційний, технологічний, особистісний та рефлексивний компоненти, кожен з яких характеризується певним змістом.

Ключові слова: компонентна структура, професійно-етична компетентність, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів.

Аналізуючи наявні підходи до фахової підготовки майбутніх педагогів, можна стверджувати, що в професійній педагогіці існує окремий напрям досліджень, де вчені (І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, О. Пехота, В. Радул, О. Савченко, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Л. Хоружа, І. Якиманська) переконливо доводять та акцентують на важливості професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ, демонструючи різноманітні підходи до вирішення зазначеної проблеми. Розглянемо цей аспект більш детально.

Перед цим хочемо вточнити, що проаналізовані нами концептуальні підходи вищеназваних науковців дали нам можливість виважено підійти до висвітлення й побудови компонентно-структурного аналізу професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Розглядаючи основні компоненти професійної компетентності педагога, ми враховували діалектичну єдність загального й одиничного. Так, професійна компетентність фахівця синтезує в собі, по-перше, загальні компетенції (соціальної взаємодії; системно-діяльнісні; самоорганізації й самоврядування; ціннісно-сміслові; політико-правові; самостійної пізнавальної діяльності); по-друге, професійні компетенції (організаційно-управлінські; економічні; загальнонаукові; загальнопрофесійні; спеціальні).

Правомірність останньої тези підтверджує Ю. Татур, який порушує таке питання: якщо у визначення будь-якої компетентності включено три складові – когнітивна (знання та розуміння), діяльнісна (практичне та оперативне використання знань) і ціннісна (цінності як органічна частина способу сприйняття життя з іншими людьми в соціальному контексті) – то чи повинна кожна з названих сторін визначення бути відображеною (бути врахованою) в кожній з компетенцій, включених до її складу? На думку автора, відповідь на означене питання є однозначною: кожна з компетенцій має явні чи неявні

ознаки когнітивної, діяльнійшої та ціннійшої складової [1, с. 41]. Остання ідея стає відправною точкою нашого подальшого наукового пошуку.

У наукових працях В. Сластьоніна та Є. Шиянова структура професійної компетентності педагога розкривається через педагогічні вміння, а саме поняття “компетентність” визначає єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [10, с. 40–41].

Цікавою в межах досліджуваної проблеми є ідея Н. Кузьміної, яка обґрунтовує такі компоненти професійно-педагогічної компетентності: спеціальна та професійна компетентність (група компетенцій) у сфері дисципліни, що викладають; методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь у тих, хто вчиться; соціально-психологічна компетентність у сфері процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямування тих, хто вчиться; аутопсихологічна компетентність у сфері оцінки достоїнств і недоліків власної діяльності та особистості [6, с. 90].

У результаті глибокого осмислення й порівняння різних наукових підходів до визначення структури професійної компетентності педагогів з урахуванням концептуальної ідеї нашого дослідження ми визначили *компонентну структуру професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів*, що включає *мотиваційний, технологічний, особистісний та рефлексивний компоненти*, кожен з яких характеризується певним змістом: це компетенції, що ґрунтуються на об’єктивно необхідних психологічних і педагогічних знаннях, вміннях; позиціях, установках педагога; особистісних якостях, які забезпечують результативність педагогічної праці.

Мета статті – визначити й науково обґрунтувати компонентну структуру професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Мотиваційний компонент є тією домінантою в структурі професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що забезпечуватиме не хаотичну активність особистості педагога, а концентруватиме всі її сили й засоби для вирішення пріоритетного завдання.

Така домінанта, на думку відомого психолога І. Русинки, “має стати центром тяжіння всіх мислимих і немислимих сил людини, поглинати ці сили, розкручувати, неначе центрифуга, всю “начинку” психічного, перемелювати його зміст, лити, як справжній сталевар, утворювати місиво в потрібній тільки їй одній формі” [11, с. 50].

Йдеться про такий розвиток особистості майбутнього вихователя ДНЗ у процесі фахової підготовки, як свідоме її сходження до морально-духовної досконалості за найвищою мірою ціннісно-сислової життєтворчості. Варто наголосити, що повноцінний морально-етичний розвиток і саморозвиток особистості педагога може стати реальністю тільки за умови пробудження його внутрішнього джерела. Саме це є остаточним мотивом діяльності й визначає центральний вектор особистості. Дослідники, що

розглядають мотиваційні аспекти, зауважують: вирішальне значення має побуджувально-мотиваційна сфера як потреба найвищого рівня, визначаючи основний вектор поведінки індивіда.

Провідні наукові положення відомих психологів доводять, що мотиваційна сфера є рушійною силою поведінки людини, яка займає провідне місце в структурі особистості.

Згідно з теорією відомих психологів [3, с. 184], мотиваційну сферу розглядають як сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію й виражають спрямованість особистості.

У контексті нашого дослідження цінною є думка Г. Васяновича, який зазначає, що суспільна потреба активізує діяльність учителя в тому випадку, якщо стає усвідомленою, тобто перетворюється на його власну потребу. Ефективний “перехід” суспільно-громадської потреби на рівень індивідуальної свідомості вчителя забезпечується шляхом створення реальних можливостей для участі в реалізації цієї суспільно-громадської потреби. Важливо, що внутрішня сила моральної потреби залежить не лише від соціально-психологічної налаштованості особистості, ступеня залежності її від середовища, а й від вихованості, яка, разом з іншими чинниками, визначає її моральні позиції [4, с. 48–49].

Вихідні теоретичні положення нашого компонентно-структурного аналізу вимагають також дослідження категорії “цінність”.

Сучасні науковці акцентують на тому, що саме ціннісна сфера людини із смисловими орієнтаційними векторами становить одну з першооснов досконалої життєтворчості особистості. З огляду на це особливе місце в педагогіці та психології займає проблема розвитку ціннісної сфери особистості крізь призму процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Психолого-педагогічні трактування цінностей особистості ототожнюють із потребами (А. Маслоу); ціннісними етичними орієнтаціями (І. Бех); особистісним смислом (Г. Олпорт); похідними від мотивів діяння смислоутвореннями (О. Леонтьєв); переконаннями (М. Рокич); значущістю для особи чогось у світі (С. Рубінштейн); особистісним змістом для людини визначених явищ дійсності (В. Радул) та ін.

Серед дослідників немає єдиної думки щодо змісту цієї категорії, але вони однакові в тому, що цінності перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовленості, зумовлюючи розвиток і формування особистості, насамкінець, уособлюють її психокультурне буття.

Плідним для з'ясування парадигми цінностей як суб'єктивно-особистісної сфери смислів буття людини виявився доробок О. Морщакіної [8, с. 106]. Автор відзначає, що цінності – це специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для окремої людини чи суспільства загалом (добробут, зло, прекрасне, повторне тощо). До цінностей дослідниця зараховує й суспільну свідомість, яка відображає інтереси в ідеальній формі (поняття про

добро та зло, справедливість і несправедливість, ідеали, моральні нормативи та принципи).

На відміну від названих авторів, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор І. Бех ототожнює систему цінностей зі спонуками, зауважуючи: “На кожному етапі розвитку суспільства створюється специфічний набір і вибудовується певна структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності, оскільки перетворюються на внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості”. Й додає: “Особистісні цінності, якщо внутрішню їхню природу й будову виводити з процесів смислоутворення, є внутрішнім стрижнем особистості. Його можна розглядати як ціннісну етичну орієнтацію. З одного боку, така орієнтація забезпечує цілісно-суб’єктивне розуміння окремих актів поведінки людини, з іншого – сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій, а гранично – в усій повноті можливих варіантів її поведінки” [2, с. 10–11].

Проблематика цінності особистості є абстрактною й безпредметною, якщо органічно не пов’язана з її всебічним розвитком, де духовне багатство охоплює моральну стійкість, упевненість, здатність до обдуманих дій та самооцінок, спроможність мислити й приймати рішення самостійно й креативно, цілеспрямованість, адекватність реальності власних поглядів і поведінки. Духовно багата особистість продукує позитивні ідеї та емоції, розуміється на законах і проблемах суспільства, спроможна співчувати, переживати й нести відповідальність за власні вчинки [8, с. 106].

Тому виокремлений нами *мотиваційний компонент* пов’язаний, передусім, із усвідомленням майбутніми педагогами-дошкільниками значущості професійно-етичної компетентності; інтеріоризацією морально-духовних цінностей; стійкою внутрішньою мотивацією особистості з опорою на домінуючу мотивацію; морально-ціннісним ставленням до своєї професійної діяльності; виконанням професійних обов’язків згідно з етичним кодексом педагогічної професії; стійкою потребою в пошуку морально-духовних шляхів вирішення педагогічних завдань у дошкільних закладах; пробудженням інтересу до духовного розвитку й саморозвитку особистості; насамкінець, спрямування майбутнього фахівця дошкільної педагогіки до його духовної величі.

Технологічний компонент. Безсумнівно, що успішна професійна діяльність неможлива без сформованої системи спеціальних знань, умінь і навичок, які дадуть змогу фахівцеві ефективно здійснювати професійні функції, тому необхідність виділення технологічного компонента не викликає сумніву.

Діяльність вихователя дошкільного навчального закладу за своєю природою – технологічна й передбачає щоденне вирішення професійних завдань, а цей процес утворює технологію педагогічної діяльності, компонентом якої є професійно-етична компетентність фахівця.

Технологія діяльності педагога-дошкільника – це реалізація засобів і прийомів управління педагогічним процесом у колективі вихованців, по-

будова відносин з колегами, родиною вихованців тощо, тобто застосування сформованих компетенцій у професійно-етичній діяльності.

Важко заперечувати той факт, що професійно-етична компетентність педагога дошкільної освіти, який взаємодіє з вихованцями, має свої специфічні особливості й ширше коло реалізації, ніж подібна характеристика будь-якого педагога, зокрема:

- жоден із освітніх закладів не має таких потужних важелів впливу на дитину в дошкільному віці, як дошкільний навчальний заклад;

- фахівець дошкільної педагогіки – перша людина в житті дитини, що здійснює опіку в складному процесі опанування соціальним досвідом вихованцем, підготовки його до життєдіяльності в позасімейній сфері;

- саме в дошкільному віці найстрімкіше розвиваються фізичні та психічні якості дитини, формуються контури її як особистості, йдеться про формування необхідних людині майбутнього особистісних якостей, умінь і навичок, основи яких закладаються в яскравому, самобутньому, неповторному житті – дитинстві – ці пріоритетні завдання – мета професійної діяльності вихователя ДНЗ;

- реалізація концепції ампліфікації в дошкільній освіті вимагає від педагогів дошкільця побудови професійно-етичної діяльності дослідницького рівня, наявність у них природного прагнення – сходження до вершин фахової майстерності, з оригінальним і високоефективним підходом до вирішення виховних завдань, бути носієм образу добра та справедливості;

- розгалужена багатофункціональна діяльність, пов'язана з особливою специфікою педагога-вихователя, що характеризується керівництвом одночасно різними видами дитячої діяльності (ігрової, навчально-пізнавальної, художньої, фізкультурно-оздоровчої, навіть побутової) та потребує від фахівця побудову етично визначених стосунків з вихованцями, морально-емоційної стабільності, терпіння, гнучкості, емпатії, врешті-решт – моральної самовідданості справі;

- безпосередній, постійний контакт із батьками вихованців ще більше актуалізує потребу вихователів ДНЗ у цілеспрямованому оволодінні етичними нормами та цінностями гуманістичного спрямування, побудові моральних стосунків на партнерських засадах;

- специфіка вікових особливостей дошкільників уможливорює виникнення багатьох конфліктних ситуацій, подолання яких потребує від вихователя ДНЗ тактовності, прогностичного бачення наслідків педагогічного впливу на конкретну особистість, володіння різноманітними способами вирішення складних ситуацій, спираючись на норми педагогічної етики.

Отже, підбиваючи підсумок, зауважимо, що дошкільне дитинство – це унікальний період, коли починають формуватися високі соціальні мотиви, благородні почуття, відбувається пізнання світу. Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дає можливість стверджувати, що дошкільне виховання зможе набути розвивального характеру за умови сформованої професійно-етичної компетентності вихователя ДНЗ: особистісно-

го характеру його виховного впливу; наявності здатності відчувати психологічне буття дитини; взаємної поваги та довіри в системі “вихователь-вихованець”; здатності бачити в дітях особистість; повсякчас іти назустріч прагненню дитини бути цікавою для інших своїми радіощами, турботами, справами; бути небайдужим до життя вихованця тощо, насамкінець, вихователь має стати борцем за високі духовні ідеали.

Отже, технологічний компонент у цілісній структурі професійно-етичної компетентності майбутніх дошкільних педагогів характеризується сформованістю сукупності загальноетичних, професійно-етичних знань, вмінь і навичок, що забезпечують етичність їх поведінки як у процесі фахової підготовки, так і в реальній професійній діяльності.

Самі по собі етичні знання (категорії, норми, принципи моралі) не завжди допомагають вирішувати проблеми у вихованні особистості, тому для того, щоб мораль стала внутрішнім надбанням майбутнього педагога, необхідно, щоб на основі етичних знань сформувався й тверді переконання. Цінними характеристиками переконань педагога є їх глибина, міцність, готовність використовувати їх у професійній діяльності [9, с. 51].

Таким чином, змістом технологічного компонента є глибокі та міцні знання принципів, норм і правил професійної поведінки педагога-вихователя, його професійно важливі якості, які мають моральну природу; сутність педагогічної етики як системи моральних вимог до особистості вихователя ДНЗ; основні категорії педагогічної етики; зміст етичного кодексу педагогічної професії; етичні засади педагогічної взаємодії педагога з вихованцями; психолого-педагогічні механізми етичного вдосконалення фахівця дошкільної освіти тощо.

Розмірковуючи подібним чином, у змісті технологічного компонента ми виділили такі групи *вмінь*:

- технологічно вибудовувати педагогічну діяльність (аналізувати, коригувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, бачити різні підходи до вирішення проблеми та знаходити оптимальний спосіб її вирішення, прогнозувати та оцінювати результат) на морально-етичних засадах;
- здійснювати особистісну взаємодію як рівноправних партнерів (прийняття один одного як неповторних індивідуальностей), що, своєю чергою, забезпечуватиме відповідний ефект впливу педагога на вихованця;
- індивідуально підходити до кожного вихованця (особистісне ставлення) з піклуванням, чуйністю, співпереживаннями та співчуттями (за такої виховної тактики дії педагога перебувають у сфері символічного батьківства (І. Бех [2, с. 146]));
- створення гуманно розвивального середовища в колективі дітей (робити акцент на розвитку вихованців; “зрощувати” особистість через відкриття; виховання почуття успіху як чинника духовно досконалої особистості, усвідомлення корисності для інших, виховання почуття власної

цінності, побудова навчально-виховного процесу на засадах людинознавчої педагогіки).

Таким чином, зміст технологічного компонента професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ характеризується сформованістю загальноетичних та професійно-етичних знань, умінь і навичок, що забезпечуватимуть не тільки ціннісне ставлення фахівців до своєї професійної діяльності, прагнення до самореалізації, а й відчуття морального задоволення від розвитку вихованців, врешті-решт, моральне піднесення особистості педагога.

Виокремлений нами *особистісний компонент* розкриває механізми оволодіння майбутніми педагогами-вихователями професійно-етичними компетенціями: гуманістично-ціннісну домінанту, особливості системи особистісно-професійних якостей, професійно-моральну зрілість, необхідні для здійснення етичної професійної діяльності.

У межах змісту особистісного компонента професійно-етичної компетентності майбутнього педагога-вихователя важливе місце посідає гуманоцентристська сутність їх культурологічної підготовки. Інтеграційні процеси на європейському освітньому просторі надзвичайно актуалізували проблему гуманоцентризму, надавши їй міжнародну значущість.

Вищевикладене дає можливість зробити висновок, що ідеї гуманістичної педагогіки мають охоплювати всіх без винятку, хто причетний до сучасної освіти. Згідно з принципами гуманістичної педагогіки, відбувається:

- створення гуманно розвивального середовища;
- орієнтація на дитину як найвищу педагогічну цінність;
- повага до вихованця, до його поглядів, переконань і рішень, до його свободи й гідності;
- орієнтація на найвищі морально-духовні досягнення особистості дитини (реальні та потенційні);
- розширення й збагачення духовного поля вихованця;
- ушляхетнення навчально-виховного процесу (моральне насичення й етичне одухотворення навчального змісту; базисом занять є розвивальні механізми моральної свідомості; посилення та оптимізація культурологічної спрямованості освітнього процесу).

Таким чином, під *гуманізацією навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі* розуміємо перехід від засад авторитарної та маніпулятивної педагогіки до особистісно орієнтованої, системоутворювальними орієнтирами якої є ціннісно-сміслова основа життєдіяльності вихованця; формування його моральної позиції; орієнтація на найвищі морально-духовні досягнення особистості дитини, етичне одухотворення навчально-виховного процесу, нарешті, спрямування вихованця до духовної величі.

Акцентуємо на тому, що визнання майбутнім вихователем ДНЗ цих гуманістичних принципів та підходів і буде свідченням сформованості в

нього пріоритетів загальнолюдських цінностей та морально-етичних орієнтирів у професійній діяльності.

Варто зазначити, що в змісті особистісного компонента однією із складових є комплекс особистісно-професійних якостей педагога. Розглянемо їх докладніше.

Аналіз наукових праць дав нам змогу з'ясувати, що особистісно-професійні якості майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – це сукупність природно зумовлених і сформованих у процесі професійної підготовки груп якостей, на основі яких особистість вибудовує свої дії з метою успішного здійснення педагогічної діяльності.

Розглядаючи професійно значущі якості педагога, російська дослідниця Л. Мітіна виділяє більше 50-ти особистісних властивостей педагога (як професійних якостей, так і особистісних характеристик). Серед цих властивостей: вихованість, витримка й самовладання, гнучкість поведінки, гуманність, дисциплінованість, доброта, сумлінність, доброзичливість, любов до дітей, відповідальність, чуйність, політична свідомість, порядність, принциповість, справедливість, прагнення до самовдосконалення, чуйність тощо. Цей загальний перелік властивостей формує портрет ідеального педагога [7, с. 19–20].

Цікавим для нас є погляд Є. Ільїна, який акцентує на тому, що всі якості однаково важливі для професійної педагогічної діяльності, проте, залежно від віку учнів, значущість цих складових є різною: в початковій школі учні більше цінують теплоту та чуйність учителя, а в старшій – його професійну компетентність [5, с. 278].

Розглянувши різні підходи науковців до особистості педагога як інструмента виховного впливу в освіті, було розроблено *авторську систему особистісно-професійних якостей майбутніх вихователів ДНЗ*, зокрема:

– *морально-етичні*: любов та повага до дітей, гуманістична спрямованість особистості, альтруїзм, моральна самовідданість справі та дітям, уважність, доброчесність, відповідальність, порядність, справедливість, толерантність, людяність, самотрансценденція, турбота тощо;

– *організаційно-комунікаційні*: делікатність, аутентичність, відкритість, комунікабельність, спостережливість, доброзичливість, здатність легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників;

– *педагогічні*: високий рівень професійно-педагогічної підготовки; моральне усвідомлення мотиву соціальної значущості професії вихователя ДНЗ; наявність інтересу до педагогічної діяльності; ерудованість; педагогічний такт; почуття гумору; педагогічна культура; наявність знань, достатніх для вирішення будь-яких професійних завдань; прагнення до пошуково-дослідницької діяльності; безперервний особистісно-професійний розвиток;

– *емоційно-вольові*: емоційна стійкість, емпатія, інтелектуально-емоційна цілісність, емоційно-вольова зрілість, стратегічна цілеспрямованість, ініціативність, витримка, рішучість, наполегливість, дисциплінованість.

Рефлексивний компонент професійно-етичної компетентності майбутнього вихователя ДНЗ сприяє самопізнанню самого себе як морально цілісної особистості, формує адекватну самооцінку професійної діяльності та поведінки, самоактуалізації, допомагає в професійному самовизначенні, самоутвердженні в педагогічній діяльності.

Найважливішою передумовою професійно-етичної діяльності майбутнього вихователя є його здатність виділити “Я-професійне” з педагогічної дійсності, протиставляти себе як суб’єкта об’єктам свого виховного впливу й пізнавати себе, рефлексувати, оцінювати та аналізувати свою поведінку, дії, слова, думки.

Спираючись на думку експертів (Є. Заїка, О. Зімовін, Ю. Кулюткін, С. Рубінштейн, Г. Сухобська), є всі підстави стверджувати, що свідоме прийняття майбутніми вихователями ДНЗ морально-етичних аспектів професійно-педагогічної діяльності обов’язково має охоплювати в процесуальній структурі волі етап рефлексії.

Зазначимо, що детальний аналіз структурних компонентів професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та їх змістового наповнення, зроблений вище, дає змогу відобразити це схематично (рис.).

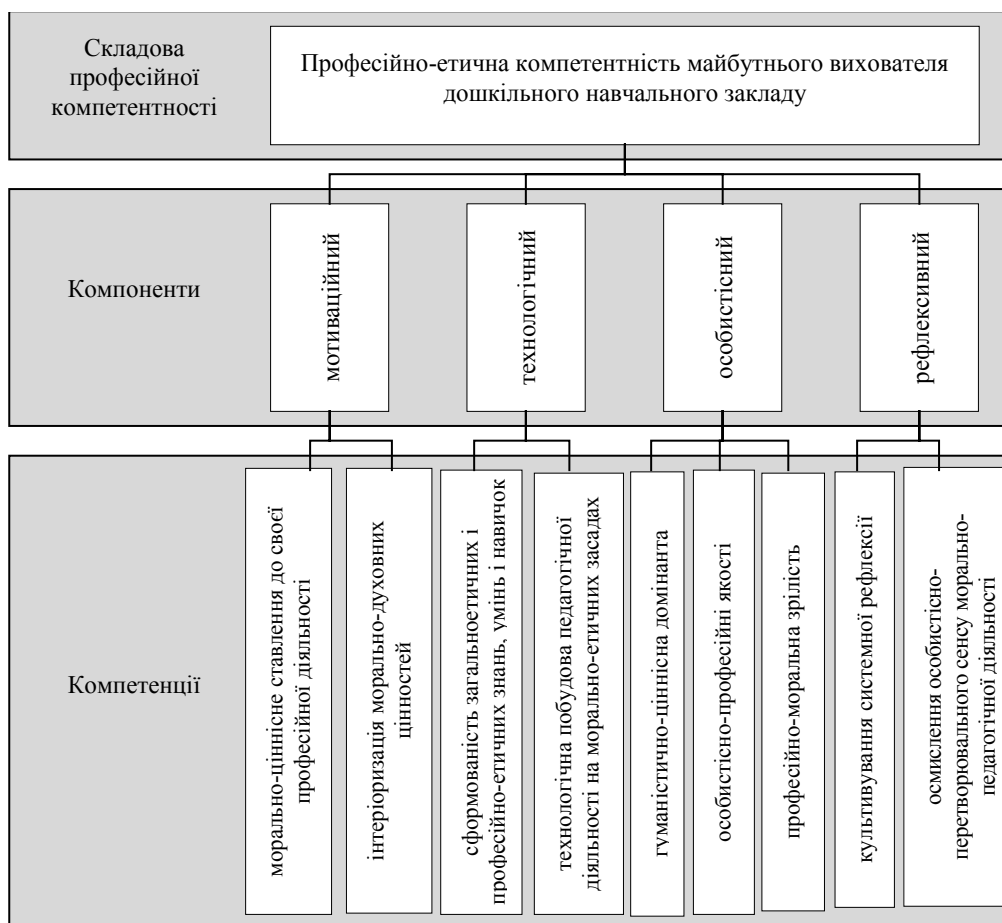


Рис. Компонентна структура професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

У межах фахової підготовки спеціальним завданням має бути формування в майбутніх працівників дошкільної педагогіки мотиву до пробудження й розгортання рефлексивного процесу у зв'язку з висунутими морально-етичними вимогами й необхідністю їх свідомого прийняття як спонуки відповідного вчинку.

Йдеться про спонукальну силу процесу осмислення особистістю майбутнього педагога-вихователя поведінкових ситуацій, сприймання емоційних образів, зосередженість на власних думках, переживаннях, поглядах на себе зі сторони. Цей активний мисленнєвий процес має, по-перше, розкрити сутність самого явища (єдність сприймання та глибокого осмислення); по-друге, здійснюватися в межах власного "Я"; по-третє, цей процес повинен мати особливі риси з метою виникнення емоційного ставлення до власного результату.

Отже, культивування роздумливої рефлексії в майбутніх вихователів ДНЗ характеризується зосередженістю їх свідомості на самих собі, власних образах, почуттях; переосмисленням змісту власної свідомості; переходом від позиції "діяча" до позиції "спостерігача" (рефлексивна позиція); здатністю спрямовувати власну активність на себе, на власні особливості самостворення, самопобудови й саморозвитку; здійснювати аналіз життєдіяльності в емпіричних обставинах; обґрунтованістю власної педагогічної позиції; розумінням особистісно-перетворювального сенсу морально-педагогічної діяльності; вмінням виявляти й корегувати, аналізувати та планувати власну поведінку, певні дії.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо: лише постійне осмислення, оцінювання ступеня своєї відповідності або невідповідності професійним вимогам, який виражається в системі відношень до себе, аналіз і перебудова власного досвіду дають можливість майбутньому педагогу розвивати системну рефлексію.

Таким чином, ми визначили й науково обґрунтували компонентну структуру професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що включає мотиваційний, технологічний, особистісний та рефлексивний компоненти, кожен з яких характеризується певним змістом.

Список використаної літератури

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособ. / В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 304 с.
4. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Київ : Академвидав, 2011. – 256 с.
5. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 640 с.

6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высш. шк., 1990. – 119 с.
7. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы) / Л. М. Митина. – Москва : Дело, 1994. – 215 с.
8. Морщакова О. Цінність у психокультурному бутті людини як особистості / О. Морщакова // Психологія і суспільство. – 2013. – № 1. – С. 105–114.
9. Москальова Л. Ю. Виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури: теоретичний та методичний аспекти : монографія / Л. Ю. Москальова ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – Мелітополь : Вид. буд. ММД, 2009. – 463 с.
10. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. уч. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [4-е изд.]. – Москва, 2002. – 512 с.
11. Русинка І. Психологія : навч. посіб. / Іван Русинка. – [2-ге вид., переробл. і доповн.]. – Київ : Знання, 2011. – 407 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Жадленко И. А. Компонентно-структурный анализ профессионально-этической компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений

В статье определена и научно обоснована компонентная структура профессионально-этической компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений, которая включает мотивационный, технологический, личностный и рефлексивный компоненты, каждый из которых характеризуется определенным содержанием.

Ключевые слова: *компонентная структура, профессионально-этическая компетентность, будущие воспитатели дошкольных учебных заведений.*

Zhadlenko I. Component-Structural Analysis of Professional and Ethical Competence of Future Pre-School Teachers

The article defined and is scientifically proved component structure of professional and ethical competence of future teachers of preschool educational institutions, including motivational, technology, personal and reflective components, each of which is characterized by certain content.

It has been proved that the orientation of preschool education on pedagogical result (comprehensive child development and his/her success in further education) calls for a high level of professional competence of preschool teachers. Among the key competencies that should characterize future pre-school specialist, professional ethics is of high priority.

The need for successful implementation of radical transformations, occurring in modern environment, actualize the problem of providing profound conceptual changes in the training of future pre-school teachers that can solve professional tasks with high and stable efficiency on condition of mastering the system of skills and competencies, building their professional activities in compliance with moral and ethical standards. The content and features of professional and ethical competence of future preschool specialists have been specified.

The effectiveness and success of the formation of professional and ethical competence of future pre-school teachers in the process of professional training depend on the combination of knowledge, skills, experience, reflected in theoretical and practical training of future specialists; creation reflective and humanistic environment; enriching the learning process with the tasks of spiritual and moral content; internalization of value attitude of future teachers to foster professional and ethical internalization of value attitude of future teachers to foster professional and ethical activities; formation of high communicative culture level of future teachers in the system of moral relations; the ability to self-improvement and self-development.

Key words: *component structure, professional and ethical competence, future pre-school teachers.*

УДК 372.36

Л. С. ЖУРАВЛЬОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

Н. І. КОРОЛЬ

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

У статті проаналізовано процес організації фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор, які є основою системи фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі, описано руховий режим як сукупність різних способів та організацій форм роботи з дітьми. Встановлено, що ефективною формою роботи з фізичного виховання та важливим засобом фізичного виховання є рухлива гра. Зазначено, що рухлива гра сприяє формуванню та вдосконаленню життєво необхідних рухів, усебічному фізичному розвитку та зміцненню здоров'я дитини, вихованню позитивних моральних і вольових якостей, рис характеру. Зауважено на доцільності методики та організації проведення рухливих ігор у старшому дошкільному віці. Наголошено, що ігрова діяльність завжди пов'язана з вирішенням певних завдань, виконанням певних обов'язків, подоланням різного роду труднощів і перешкод, що зміцнює силу волі, виховує витримку, рішучість, наполегливість у досягненні мети, віру в свої сили. Спеціальними дослідженнями встановлено, що під впливом активного рухового режиму відбувається значне зростання сили, швидкості, витривалості.

Ключові слова: фізичне виховання, діти старшого дошкільного віку, рухлива гра, виховна робота в дошкільному закладі.

Дошкільний вік є відповідальним етапом дитинства. Висока сензитивність цього вікового періоду визначає великі потенційні можливості різнобічного розвитку дитини. Завдання фізичного виховання займають ключові позиції після прийняття законів України “Про дошкільну освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”, “Національної доктрини розвитку освіти”, “Базового компонента дошкільної освіти”. Сьогодні фізичне виховання спрямоване, насамперед, на охорону та зміцнення здоров'я дітей, підвищення захисних сил організму, виховання стійкого інтересу до рухових умінь, навичок і фізичних якостей (швидкість, спритність, витривалість, гнучкість), формування культури здоров'я.

Пріоритетне завдання українського суспільства – виховання людуства в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. У Національній доктрині розвитку освіти наголошено, що саме фізичне виховання як невід'ємна складова освіти забезпечує фізичний розвиток дитини. Турботу про здоров'я, про потребу формувати в дитини мотивацію на здоровий спосіб життя відображено в різних нормативних документах і програмах. У програмах “Малятко”, “Українське дошкілля”, у “Базовому компоненті дошкільної освіти” (сфери “Я Сам”) проблему здоров'я дуже чітко визначено як одну з найголовніших складових повноцінного розвитку дітей дошкільного віку.

Основою системи фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі залишається руховий режим як сукупність різних способів та організацій форм роботи з дітьми. Дуже ефективною формою роботи з фізичного виховання та важливим засобом фізичного виховання є рухлива гра.

Питання про природу й суть гри хвилювало й дотепер продовжує привертати увагу багатьох дослідників (П. Гальперін, В. Данилова, Д. Ельконін, А. Запорожець). Значення рухливої гри для гармонійного розвитку дітей, проблеми впровадження її в практику роботи дошкільного навчального закладу розглядають психологи та педагоги.

Вчені (П. Лесгафт, Т. Ленська та ін.) надають важливого значення рухливим іграм з правилами як засобу розвитку самоорганізованості, дисциплінованості дітей. Зокрема, Е. Вільчковський працював над проблемою використання рухливих ігор у різних вікових групах, організації та керівництва рухливими іграми з дітьми дошкільного віку. Психологи та педагоги (А. Вавилова, О. Колесникова, Т. Ленська, Ю. Шишкіна) обґрунтували, розкрили та експериментально перевірили значення рухливих ігор для повноцінного розвитку та довели вплив рухливих ігор на розвиток у дітей основних рухів і рухових якостей. Таким чином, рухливі ігри є важливим засобом фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Мета статті – визначення ефективності рухливих ігор для фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Основою різнобічного розвитку дитини дошкільного віку є, безперечно, її повноцінний фізичний стан. Зміцнення здоров'я, вдосконалення роботи всіх фізіологічних систем дитячого організму, набуття рухового досвіду забезпечується цілим комплексом процедур і різноманітними формами роботи з фізичного виховання.

Гра – одна з основних форм діяльності людини, особливо важливе місце вона займає в житті дитини. Вона є структурною моделлю поведінки дитини, за допомогою якої вона пізнає навколишню дійсність і готується до активного її перетворення.

Рухливі ігри є одним із важливих засобів фізичного виховання дітей дошкільного віку. Вони сприяють формуванню та вдосконаленню життєво необхідних рухів, усебічному, фізичному розвитку та зміцненню здоров'я дитини, вихованню позитивних моральних і вольових якостей, рис характеру, зміцнення дитячого колективу [2, с. 312].

Питання про значення гри у вихованні дитини розглядали багато педагогів минулого й сьогодення. Більшість із них розцінюють гру як серйозну й потрібну для дитини діяльність. Прогресивні вчені, лікарі, педагоги (П. Каптерев, М. Пірогов, С. Русова, І. Сеченов, К. Ушинський) наголошували на значенні гри як універсального засобу фізичного виховання. Джерелом зміцнення сили та здоров'я дітей вони вважали народні ігри й розваги, самотні народні вправи.

Питання про роль гри, ігрових прийомів як діяльності та методу навчання розкрито в працях багатьох педагогів: Л. Артемової, Р. Буре, Р. Жуковської, О. Корзакової, Д. Менджерницької. Зокрема, О. Усова роз-

глядала гру як засіб для вирішення певних завдань виховання дітей дошкільного віку, як форму виховання. Головна особливість навчання в грі – це те, що діти граються, не підозрюючи, що засвоюють певні знання.

Рухливі ігри мають певні функції:

– соціальна функція. Рухлива гра не можлива поза спілкуванням. У ній формуються діяльність програми, вона потребує праці, бо в ній здійснюється її первинна імітація. Вона лежить в основі інтегральних процесів у суспільстві й, разом з тим, є способом самореалізації індивіда в спілкуванні та порівнянні з іншими;

– оздоровча функція. В основу рухливих ігор закладено природні рухи, які активізують функціональний розвиток органів і систем, стимулюють удосконалення функцій різних аналізаторів, нервових процесів, сприяють збереженню балансу між збуджувальними й гальмівними процесами;

– виховна функція. Через рухливі ігри відбувається зв'язок фізичного виховання з моральним, розумовим, естетичним, духовним. Крім цього, емоційна піднесеність у грі дає змогу: формувати життєво необхідні навички та вміння, які широко застосовують у побутових умовах і трудовій діяльності; добиватися великої рухової активності, яка сприяє засвоєнню й удосконаленню найрізноманітніших рухових умінь і навичок; збагатити руховий досвід і вміння управляти тілом у складних умовах, що позитивно впливає на засвоєння техніки й тактики спортивних ігор; розвивати рухові якості (сила, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість); формувати систему знань, засвоєння яких сприяє підвищенню загальноосвітньої культури й дає можливість забезпечити свідому основу оволодіння різними видами рухової діяльності, що дає змогу оволодіти спеціальними знаннями з фізичної культури, біології, гігієни [4; 5; 6].

Отже, рухлива гра – це усвідомлена, емоційна діяльність дітей, спрямована на досягнення розумової ігрової мети. Рухливі ігри досить важливі для всебічного розвитку дитини. Цінність їх не лише в тому, що вони розвивають рухи дітей, а й у тому, що спонукають малят бути активними, діяльними, міркувати, досягати успіху, змушують думати, надають можливість дитині перевірити й розвинути свої здібності, які реалізуються у змаганнях з іншими однолітками. Участь дітей у таких іграх сприяє їх самоствердженню, розвиває наполегливість, прагнення до успіху та різні мотиваційні якості. Завдяки цим іграм увесь організм дитини бере участь у роботі, в неї покращується травлення, стає глибшим дихання, зміцнюється нервова система, виховуються такі риси характеру, як дисциплінованість, стриманість тощо [1; 4; 5].

Гра як і будь-яка діяльність проводиться з певною метою, ціллю. Вона має свою структуру: ігровий задум або мета гри; ролі; ігрові дії; сюжет гри (в несюжетних іграх немає); правила гри.

Згідно з обраною роллю, діти виконують ігрові дії. Ігрові дії об'єднують дітей між собою та збігаються з виконанням рухів, наприклад:

“зайчики”, “жабки” – стрибають. Рухи стають способом вираження ігрових дій. У кожній рухливій грі є правила.

Правила гри – це норми поведінки, які є обов’язковими для всіх учасників гри, положення, в яких відображається суть гри, співвідношення всіх їх компонентів. Правила уточнюють права та обов’язки гравців, визначають способи ведення гри та її результати.

Особливу значущість у роботі з дошкільнятами мають командні ігри, в яких дії кожного наступного учасника є як би продовженням дій попереднього. В цьому випадку невдачі однієї дитини компенсуються ще більшою старанністю інших. Ці ігри надають дітям можливість виручити команду, “вирвати” перемогу. Додаткове навантаження на граючих, які добре володіють рухом, ще більше їх активізує й створює передумови для подальшого вдосконалення рухових навичок [2, с. 14].

Варто виділити також ігри-естафети, в яких передбачено послідовне виконання декількох рухів; при цьому кожен член команди здійснює тільки одне з них. Ці ігри іноді називають комбінованими естафетами. Вони цікаві тим, що в них є розподіл дій між дітьми з урахуванням інтересів і можливостей кожного з них. У таких іграх успіх команди нерідко залежить від правильної розстановки сил, аналізу здібностей дітей до виконання різних рухів, рівня розвитку рухових умінь і фізичних якостей кожного граючого, усвідомлення ними своїх фізичних особливостей (зріст, повнота тощо). Дитину ставлять у ситуацію, коли їй доводиться зважати на потреби команди, відмовлятися від своїх бажань, інтересів заради перемоги.

Вихователь повинен підбирати ігри, керуючись принципами підбору фізичних вправ і вікових особливостей дітей. Необхідно пам’ятати, що старший дошкільник ще не школяр, але його треба готувати до школи, зміцнюючи його здоров’я, виробляючи й закріплюючи рухові навички, формувати фізичні якості: швидкість, витривалість, силу, гнучкість тощо. Треба враховувати також ступінь підготовленості дітей.

Набутий руховий досвід і гарна загальна фізична підготовка створюють необхідні передумови для подальшої спортивної діяльності. Цінність рухливих ігор у тому, що набуті вміння, якості, навички дітей 5–6 років повторюються й удосконалюються в швидко мінливих умовах.

Таким чином, зміст ігор збагачує уявлення дітей, активізує спостережливість, мислення, уяву, увагу, а також розвиває пам’ять, кмітливість і винахідливість.

Висновки. Всебічна фізична підготовка дітей дошкільного віку передбачає досягнення оптимального розвитку рухових (фізичних) якостей: швидкості, спритності, гнучкості, витривалості та сили. Рівень їх розвитку значною мірою зумовлює результативність формування навичок рухових дій та успішне їх використання в різноманітних життєвих ситуаціях. Отже, виконання основних рухів, загальнорозвивальних вправ, участь у рухливих іграх вимагають від дітей одночасного прояву різних рухових якостей. Пе-

дагогічний вплив на розвиток тих чи інших якостей забезпечується правильним добором фізичних вправ і методикою їх проведення.

Перспективами подальшого дослідження є розробка методики та реалізація організації проведення рухливих ігор у старшому дошкільному віці; вдосконалення фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор.

Список використаної літератури

1. Богініч О. Л. Фізичне виховання дошкільників засобами гри : навч.-метод. посіб. / О. Л. Богініч. – Київ : Шк. світ, 2007. – 120 с.
2. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський. – Київ ; Львів : ВНТЛ, 1998. – 334 с.
3. Вільчковський Е. С. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах : навчально-методичний посібник / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко. – Київ ; Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 128 с.
4. Ленська Т. Рухова активність на свіжому повітрі / Т. Ленська // Дошкільне виховання. – 2009. – № 11. – С. 12.
5. Хухлаєва Д. В. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Д. В. Хухлаєва. – Київ : Вища школа, 1979. – 200 с.
6. Шевченко Ю. М. Українські народні рухливі ігри як основа полікультурної парадигми виховання зростаючої особистості в процесі інтеграції / Ю. М. Шевченко // Вісник Прикарпатського ун-ту. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XVII/XVIII. – С. 143–148.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

Журавлёва Л. С., Король Н. И. Развитие физических качеств дошкольников средствами подвижных игр

В статье проанализирован процесс организации физического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами подвижных игр, которые являются основой системы физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении, описывается двигательный режим как совокупность различных способов и организационных форм работы с детьми. Установлено, что эффективной формой работы по физическому воспитанию и важным средством физического воспитания является подвижная игра. Указано, что подвижная игра способствует формированию и совершенствованию жизненно необходимых движений, всестороннему физическому развитию и укреплению здоровья, воспитанию положительных моральных и волевых качеств, черт характера. Подчеркивается целесообразность методики и организации проведения подвижных игр в старшем дошкольном возрасте. Отмечается, что игровая деятельность всегда связана с решением поставленных задач, выполнением определенных обязанностей, преодолением разного рода трудностей и препятствий, что укрепляет силу воли, воспитывает выдержку, решительность, настойчивость в достижении цели, веру в свои силы. Специальными исследованиями установлено, что под влиянием активного двигательного режима происходит значительный рост силы, скорости, выносливости.

Ключевые слова: физическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, подвижная игра, воспитательная работа в дошкольном учреждении.

Zhuravliova L., Korol N. Development of Physical Qualities of Preschool Children by Means of Mobile Games

The article analyzes the process of organizing physical education of children of the senior preschool age by means of mobile games, which are the basis of physical education in preschool educational institution, described driving mode as a set of different methods and forms of organizations working with children. Relevance of the topic due to the social

development needs of the physical qualities of children as an important component of physical training of children of preschool age, which is aimed at preserving and strengthening the health of children, increasing the body's defenses to protect education persistent interest in motor skills and physical qualities (speed, agility, endurance, flexibility), the formation of culture of health.

It is established that an effective form of work in physical education and an important means of physical education is a mobile game. The mobile game contributes to the formation and improvement of vital movements, comprehensive physical development and health promotion, education of positive moral and volitional qualities, character traits. It underlines the usefulness of the methodology and organization of outdoor games at the senior preschool age. It is noted that the gaming activity is always associated with the decision of the tasks, the performance of certain duties, overcoming all sorts of difficulties and obstacles. Overcoming obstacles strengthens willpower, raises endurance, determination, persistence in achieving goals, confidence in their strength. Special studies have established that under the influence of the active motor mode is a significant increase in strength, speed, stamina.

Emphasized that the teacher should select games, guided by the principles of selection of exercise and age-appropriate children. The necessity to prepare preschoolers for school, strengthening their health, developing and consolidating motor skills, build physical qualities: speed, endurance, strength, flexibility, etc. Note the degree of preschoolers. The acquisition of experience and good general physical training create the necessary conditions for further sporting activities.

Key words: *physical education, children preschool age, mobile game, educational work in preschool.*

УДК 070.422.001:378.14

Т. О. ЗАКУСИЛОВА

аспірант
Класичний приватний університет

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті висвітлено наукові погляди на педагогічну майстерність, зроблено спробу розкрити сутність педагогічної майстерності викладача медичного коледжу; окреслено основні проблеми сучасної підготовки медичних працівників. Вказано на необхідність активізації пошуку нових шляхів обміну та збагачення передовим педагогічним досвідом викладачів і вдосконалення ними своєї педагогічної майстерності, підготовки майбутніх медичних сестер до професійної діяльності.

Ключові слова: медична сестра, медичний коледж, медсестринство, педагогічна майстерність, професійна підготовка, професіоналізм, розвиток, сестринська справа.

Започаткування ступеневої медсестринської освіти (бакалавр – магістр) стало прогресивним кроком у розвитку вищої медичної освіти в Україні та є необхідною умовою вдосконалення якості медичної допомоги населенню. В перспективі необхідно розширювати підготовку медсестер з освітніми рівнями бакалавра й магістра.

Впровадження наукових досліджень у галузі сестринської справи повинно забезпечити вдосконалення якості як медсестринської освіти, так і медичної допомоги населенню. Як учень починається з учителя, так і медична сестра починається з викладача-наставника, особливо клінічних дисциплін. Від особистості педагога, його майстерності багато в чому залежить успіх продуктивної професійної діяльності майбутніх фахівців сестринської справи. Пошук шляхів удосконалення педагогічної майстерності викладачів медичних коледжів наразі є актуальною проблемою, оскільки педагог-новатор здатний забезпечити результативність та ефективність освітнього професійно орієнтованого процесу.

Метою статті є аналіз наукових підходів до з'ясування сутності поняття “педагогічна майстерність”, аналіз відомих та визначення нових шляхів удосконалення педагогічної майстерності викладачів медичних коледжів в умовах реформування медичної галузі України та інтеграції в європейський освітній, економічний і соціально-культурний простір.

Питанням педагогічної майстерності приділяли увагу багато вчених, зокрема: Ш. Амонашвілі, П. Блонський, С. Гессен, М. Гузик, Д. Дьюї, І. Зязюн, Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, А. Маркова, К. Роджерс, В. Кан-Калік, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Проблеми професійної підготовки майбутніх медичних працівників розглядали дослідники В. Аверін, В. Бабаліч, О. Беляєва, А. Кемпбел,

Ю. Колісник-Гуменюк, Н. Кудрява, М. Лісовий, П. Мазур, Л. Переймибіда, Р. Слухенська, І. Гарновська, З. Шарлович, Л. Шульгіна, Ю. Ющенко та ін.

Питання професіоналізму висвітлено в наукових розробках українських (Н. Гузій, І. Лисакова, І. Нинюк, А. Соколова, О. Степаненко та ін.) і зарубіжних учених (Н. Глуханюк, В. Дубровська, Є. Зеєр, Ф. Ісмагілова, Є. Климов, С. Ленков А. Маркова, Л. Митіна, Ю. Поварьонков, Є. Пряжнікова, Р. Тугушев, С. Федотов, Л. Шнейдер та ін.)

Наразі в нашій країні професія медичної сестри набуває нових висот, нового розвитку. Неухильно зростає престижність професії медичної сестри. Якщо ще недавно медичну сестру сприймали тільки як виконавця призначень лікаря, без права й арсеналу власних засобів і дій, які спрямовані на покращення самопочуття та об'єктивного стану пацієнта, то тепер медсестринство розглядають як наукову дисципліну, а медичну сестру – як професіонала, що володіє науковими знаннями та практичними навичками.

Стандарти сестринського догляду, медсестринські моделі та медсестринський процес – це вже завтрашнє майбутнє медсестринства в Україні. Всі обов'язки щодо здійснення медсестринського процесу будуть покладені на медичних сестер-бакалаврів, сестер-магістрів, підготовка яких активно проводиться й надалі буде проводитися в Україні. А щоб підготувати таких нових фахівців сестринської справи, викладачі повинні володіти педагогічною майстерністю.

На жаль, доводиться констатувати, що багато викладачів вищих закладів орієнтовані, в основному, на традиційний підхід, але ж сьогодні необхідне інше ставлення до навчального процесу. Він являє собою органічне поєднання класичних та інноваційних методів у навчанні, впровадження інноваційних форм і методів навчання, нових освітніх та інформаційних технологій для прищеплення в студентів самостійності, ініціативності, активності в навчанні. Перш ніж розкрити, навчити й прищепити такі навички у студентів, необхідно розвинути їх у самих викладачів.

За словами І. Зязюна, майстерність – багатоаспектне утворення, “це – особливий стан, який уможливує рівень професійної свободи вчителя, педагога, вихователя, керівника навчального закладу, визначаючи межі можливого й внутрішньо дозволеного у педагогічній реальності”. Він виходить з того, що педагогічна майстерність є своєрідним підсумком професійного розвитку людини, виражаючи досягнення чи повноту професійної якості [4].

Педагогічна майстерність, за словами А. Маркової, – це гарне володіння основами професії, успішне застосування відомих у науці й практиці прийомів. Майстерність означає добрі знання вчителем свого навчального предмета, досягнення стабільних високих результатів у навченості, переважно у знаннях учнів. Кожен учитель при бажанні й наполегливості може стати майстром своєї справи. Майстерність учителя прямо не пов'язана зі стажем його роботи в школі [6, с. 51]

Оскільки освітній процес – явище двостороннє, то тісна співпраця, доброзичливі відносини між студентством і викладацьким складом – одна із запорук успіху та якості навчального процесу. Дуже доречною в цьому контексті є думка О. Булатової про те, що суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і учнем передбачають необхідність особливої “технології дотику” до особистості дитини й надають педагогічному процесу рис, що поєднують педагогіку й мистецтво. На думку апологетів “майстернісного” підходу, ця “технологія дотику” складається з мімічних, пластичних, інтонаційних, лексичних умінь педагога, його реактивності, емоційності, відчуття міри, адекватного сприйняття дитини й інших операційних умінь [1, с. 6].

К. Ушинський зазначав: “Виховання має ґрунтуватися на особистості вихователя тому, що виховна сила впливає лише із живого джерела людської особистості... Тільки особистість може впливати на розвиток та визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер. Причини такого морального магнетизму криються глибоко в природі людини” [7, с. 265].

Видатний педагог А. Макаренко акцентував на ролі самостійної роботи в розвитку педагогічної майстерності педагога, наголошуючи, що “будь-який вчитель, який працює більш-менш тривало, – майстер, якщо він не ледар. І кожен із молодих педагогів буде обов'язково майстром, якщо він не залишить нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю, – залежить від його особистісного натиску” [5, с. 145].

Педагог зауважував: “Не може бути гарним вихователем, який не володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свій настрій. Вихователем повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Він має так себе поводити, щоб кожний рух його виховував, і завжди має знати, чого він бажає у цей момент і чого він не бажає” [5, с. 144].

У цьому контексті доцільно згадати про Кодекс професійної етики викладача, що відображає етичні стандарти та моральні цінності, забезпечує стабільність і якість навчального процесу. Етичні норми в системі освіти неможливі без верховенства закону, демократичних процедур і стандартів, які, безсумнівно, повинні бути дотримані та відображені в Кодексі. Кодекс професійної етики головною метою ставить пропаганду та підтримання високих етичних норм професійної діяльності, поведінки, взаємин у академічній спільноті. Він визначає принципи діяльності, стандарти професійної поведінки та ділової етики викладача у взаєминах з колегами, зі студентами та органами управління навчального закладу.

Не варто забувати, що викладацьке суспільство – це частина суспільства загалом. І питання його поведінки в житті та професійній діяльності стосуються держави. У зв'язку з цим величезна роль економічної й соціальної політики держави. Вважаємо за необхідне виявлення причин і наслідків поведінки викладача, що порушують морально-етичні норми.

Одним із обов'язкових компонентів навчання є формування в медичних сестер науково-практичного та клінічного мислення. Ця програма починає реалізовуватися на рівні студентських наукових товариств уже з першого курсу навчання. Науково-дослідна робота забезпечує набуття навиків самостійної роботи з науковою літературою, формує здатність до аналізу й узагальнення матеріалу, розвитку клінічного мислення, вільного викладу своїх думок, критичного осмислення даних літератури.

Педагогічна майстерність викладача повинна проявлятися постійно: під час навчальних занять (як лекційних, так і практичних, семінарських) і в процесі позааудиторної роботи. Викладач власним прикладом має показувати взірць дотримання етичного Кодексу. Як відомо, здатність до співпереживання є невід'ємною складовою морального образу будь-якої медсестри. Проте впродовж останніх років у суспільстві відбувається зміна уявлень про моральність, спостерігаємо втрату здатності до емоційної співчутливості, "механістичне" ставлення до пацієнтів. Щоб у цьому переконатися, потрібно відвідати будь-яку державну поліклініку або лікарню, принаймні в більшості з них можна спостерігати явища низької емоційної співчутливості та інші негативні явища. Якщо в медичній сестри із значним стажем роботи це можна пояснити синдромом "вигорання" або розчаруванням у соціальних гарантіях держави, то для молодих спеціалістів, які тільки-но приступають до своїх обов'язків, корені подібної поведінки потрібно шукати в системі фахової медичної освіти.

Висновки. Таким чином, наразі необхідно створити методичне забезпечення обміну передовим педагогічним досвідом викладачів медичних коледжів; проводити тематичні педагогічні ради з питань розвитку та збагачення майстерності педагогів, у тому числі – клініцистів; здійснювати політику щодо розширення прав і повноважень Асоціації медичних сестер України, інших громадських медсестринських об'єднань і розвивати міжнародне співробітництво у сфері медсестринства, створювати інтерактивні мережі, забезпечувати академічну мобільність студентів і викладачів та, звичайно, практикуючих медсестер.

Список використаної літератури

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / О. С. Булатова. – Москва : Академия, 2001. – 240 с.
2. Дернер К. Хороший врач. Учебник основной позиции врача / пер. И. Сапожникова, Э. Глушанский. – Москва : Алетейя, 2006. – 544 с.
3. Дудікова Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх медиків до професійного самовдосконалення [Електронний ресурс] / Л. В. Дудікова. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/2300-pedagogichni-umovi-pidgotovki-majbutnih-mediki>.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
5. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1972. – 336 с.

6. Маркова А. К. Психология труда учителя. Книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.

7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – Москва : Просвещение, 1968. – 558 с.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Закусилова Т. А. Пути совершенствования педагогического мастерства преподавателей медицинского колледжа

В статье освещены научные взгляды на педагогическое мастерство, сделана попытка раскрыть сущность педагогического мастерства преподавателя медицинского колледжа; очерчены основные проблемы современной подготовки медицинских работников. Указывается на необходимость активизации поиска новых путей обмена и обогащения передовым педагогическим опытом преподавателей и совершенствование ими своего педагогического мастерства, подготовки будущих медицинских сестер к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: медицинская сестра, медицинский колледж, медсестринство, педагогическое мастерство, профессиональная подготовка, профессионализм, развитие, сестринское дело.

Zakusilova T. Ways of Improvement of Pedagogical Skills of Teachers of Medical College

The article analyzes the scientific views on teaching skills, attempted to reveal the essence of pedagogical skill of the teacher in a medical College; basic problems of modern training of health workers. Indicates the need to intensify the search for new ways of sharing and enrichment of advanced pedagogical experience of teachers and improvement of their pedagogical skills, training of future nurses in their professional activities.

The steadily growing prestige of the profession of a nurse. Not long ago a nurse is perceived only as a performer, doctor's appointments, and without the right Arsenal of tools and actions that aim to improve the health and objective condition of the patient, now considered nursing as a scientific discipline, and nurse like a professional with scientific knowledge and practical skills.

Now you need to create a methodological support for exchange of advanced pedagogical experience of teachers of medical colleges; conduct thematic pedagogical councils on the development and enrichment skills of teachers, including clinicians; to implement policies on empowerment of the Association of nurses of Ukraine, other public nursing associations, and to promote international cooperation in nursing, to create an interactive network to provide the academic mobility of students and teachers and, of course, nurse practitioners.

Key words: staff nurse, College of medicine, nursing, teaching skills, training, professional development, nursing.

В. В. ЗАРИЦЬКАдоктор психологічних наук, професор
Класичний приватний університет

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано емоційний інтелект як чинник ефективності професійної діяльності. Проаналізовано різні підходи до тлумачення сутності професійної діяльності, місця й цінності в ній емоційного інтелекту. Розглянуто умови забезпечення психологічної готовності студентів до виконання професійних обов'язків: адаптація, поведінкові та емоційні реакції; закономірні зв'язки, психологічні ознаки праці.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, готовність особистості до професійної діяльності.

Наукова проблема полягає в тому, що немає чіткого обґрунтування необхідності належного рівня розвитку емоційного інтелекту для забезпечення високого рівня готовності особистості до професійної діяльності.

У процесі підготовки студентів до професійної діяльності цінність емоційного інтелекту полягає в тому, щоб розвинути в них таку якість, як “захопленість роботою”, яка супроводжується емоційними підйомами та не допускає “професійного вигорання”, що призводить до емоційного виснаження, втрати бажання працювати, коли робота стає повсякденним тягарем.

Для “захопленості роботою” характерні такі складові, як: енергійність, активне включення в роботу, професійна ефективність, тоді як для “професійного вигорання” – емоційне виснаження, цинізм, редукція особистих досягнень, втрата інтересу до професійної діяльності або зовсім негативне ставлення до неї [17].

Ефективність професійної діяльності залежить від того, наскільки особистість готова до цього процесу. Поняття “готовність до професійної діяльності” в сучасній науковій літературі тлумачать по-різному. Існують, як мінімум, три наукових підходи до визначення сутності цього поняття: діяльнісний; особистісний; поєднання діяльнісних і особистісних засад.

З погляду діяльнісного підходу, поняття “готовність до професійної діяльності” тлумачать як якісну характеристику суб'єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння студентом сучасним змістом і засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення [13]. Таке визначення доцільно використовувати для позначення великої сукупності елементів, які відображають високу продуктивність професійної діяльності особистості [14].

Професійна діяльність не зводиться лише до того, що може бачити сторонній спостерігач, її необхідно розглядати як багаторівневу систему, яка має не тільки зовнішні, а й складні різноманітні внутрішні психічні функції [2; 3].

Професійну діяльність можна розглядати як певну системну організацію свідомості, психіки людини [10].

Професійна діяльність є інтегральною характеристикою суб'єкта діяльності, що виявляється в діяльності та спілкуванні; це не тільки досягнення людиною високих виробничих показників, а й особливості її професійної мотивації, система її устремлень, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самого фахівця [6]. Це означає, що в процесі підготовки студентів до професійної діяльності дослідники все частіше звертаються до особистісних аспектів цього феномена й розглядають його як сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються в людині під час оволодіння професією, завдяки чому забезпечується психофізіологічна, психічна та психологічна стабільність людини, що є гарантом високого рівня її професійної підготовки, яка виявляється у високій результативності професійної діяльності спеціаліста [18].

Існує й третій підхід до визначення сутності професійної діяльності, яка виявляється в поєднанні діяльнісних і особистісних характеристик, коли її розглядають у діалектичній єдності проявів діяльнісного й особистісного [5].

У вирішенні практичних завдань тон у розвитку професійної діяльності задає все-таки діялісна сторона. Водночас випереджальний розвиток однієї з її складових буде обов'язково стимулювати й розвиток іншої. Інтенсивний розвиток професійних навичок і вмінь буде гальмуватися, якщо від його рівня будуть відставати відповідні йому психологічні професійно важливі якості, що забезпечують формування відповідних умінь. Тому розвиток професійно важливих якостей надасть змогу засвоїти нові вміння або підвищити ефективність уже існуючих. Так буде тривати доти, доки вони не будуть відповідати високим показникам готовності до професійної діяльності.

Щодо загальних показників якості професійної діяльності, то науковці (С. Дружилов, 2002; Є. Клімов, 1996; Ю. Поваренков, 2002) визначають дві групи: зовнішні (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні). До зовнішніх (об'єктивних) показників готовності до професійної діяльності вони зараховують професійну продуктивність роботи спеціаліста, яка включає кількість та якість продукції, надійність професійної діяльності й розглядається як єдність економічної, соціальної, психологічної та клієнтоцентрованої ефективності [10; 16]. При цьому економічна ефективність діяльності визначається співвідношенням прибутків та витрат при отриманні корисного результату; психологічна – співвідношенням задоволеності особистості спеціаліста та психофізіологічної “ціни” його діяльності; соціальна – співвідношенням корисного соціального результату та соціальних витрат; клієнтоцентрована – ступенем орієнтації суб'єкта праці не на миттєві прибутки, а на довготривалі відносини зі споживачем [6].

До внутрішніх показників готовності до професійної діяльності вони зараховують два інтегровані показники: професійну ідентичність і рівень професійної зрілості.

Професійна ідентичність у цьому контексті розглядається як особистісна значущість для представника цієї професії та професійної діяльності, як засіб задоволення власних потреб і розвитку свого індивідуального ресурсу. Професійна ідентичність оцінюється на основі таких суб'єктивних показників, як задоволеність працею, професією, кар'єрою, своїм професійним Я.

Механізмом розвитку професійної ідентичності особистості є гармонійність співвідношення інтеріоризованих моделей професії та професійної діяльності з професійною Я-концепцією, яка, у свою чергу, включає:

- 1) уявлення фахівця про себе як члена професійного співтовариства, носія професійної культури;
- 2) уявлення про систему професійних якостей, необхідних спеціалісту;
- 3) систему ставлень людини до професійних цінностей.

За відсутності професійної ідентичності розвивається професійний маргіналізм, суттєвою ознакою якого є внутрішня відчуженість від професійної етики й цінностей як у сфері ідентичності свідомості (самоототожнення з відповідальністю, посадовими обов'язками та мораллю), так і у сфері реальної поведінки (дії не в межах професійних функцій та етики, а під впливом інших мотивів і цілей) при зовнішній формальній причетності до професії [8].

Другий внутрішній показник – рівень професійної зрілості, уміння людини співвідносити свої можливості та потреби з професійними вимогами, які висуває професійна діяльність.

На основі досліджень є підстави стверджувати, що в модель формування в старшокласників здатності до самореалізації, крім іншого, необхідно включати розвиток емоційно-вольової сфери, до якої входять такі здатності, як: емоційно-позитивне сприйняття відносин з іншими людьми; здатність долати хвилювання, протистояти життєвим ускладненням та знаходити вихід з них; здатність свідомо оцінювати реальну життєву ситуацію й відповідно діяти [9].

Продовження цієї роботи необхідно й у студентський період, щоб сформуванню різнобічну готовність фахівця до професійної діяльності (змістову, організаційну, емоційну, соціально виправдану тощо).

Мета статті – розкрити сутність і цінність належного рівня розвитку емоційного інтелекту для забезпечення високого рівня готовності особистості до професійної діяльності за фахом.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо готовність до оволодіння професійною діяльністю як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на вибрану нею діяльність, яка виникає на ґрунті позитивного ставлення до всіх видів занять, що викладатимуться в навчальному закладі, бо вони скеровані відповідними потребами та вимогами до цієї професії.

Для забезпечення готовності особистості здійснювати професійно продуктивну діяльність, виявляти професійну зрілість та мати розвинуту

професійну ідентичність необхідна відповідна різнопланова підготовка до професійної діяльності в навчальному закладі. Серед інших проблем гостро стоїть питання розв'язання проблеми психологічної готовності особистості майбутнього спеціаліста, розвитку його адекватних змістові професійної діяльності особистісних якостей і властивостей. У навчальному закладі особистість (студент) переосмислює функцію освіти з погляду її значущості для професійної діяльності, а процес підготовки до цієї діяльності забезпечується в процесі викладання навчальних дисциплін, де поряд із засвоєнням відповідних знань і вмінь передбачено орієнтацію змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкта навчальної діяльності, здатного до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, формування загальної готовності до оволодіння професійною діяльністю.

Про сформовану готовність до професійної діяльності можна говорити лише за умови розвиненості в суб'єкта професійної підготовки позитивного ставлення до вибраної діяльності; задоволення процесом і результатом підготовки до конкретної роботи; можливості самореалізації, самоутвердження, самовдосконалення в праці; розвитку Я-концепції, становлення Я-спеціаліста й прагнення суб'єкта навчання до досягнення еталонної моделі професіонала (О. Обознов, 2007); уміння адаптувати свою поведінку до ситуацій, що виникають; уміння емоційно позитивно будувати процес спілкування, в який необхідно включати мету пізнання, самооцінку, роботу в команді, комунікативність як вагомі показники ефективного використання емоцій у професійній діяльності (Н. Волкова, 2007); напруження таких професійно значущих здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість та широкого набору таких конкретних властивостей, як емоційна стабільність, здатність розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших, тобто мати високорозвинений емоційний інтелект і вміло використовувати його для досягнення бажаної результативності професійної діяльності [1; 15].

На шляху до оволодіння студентом обраною ним професією у вищому навчальному закладі важливою є його здатність якомога швидше психологічно адаптуватися до студентського середовища. Цей процес відбувається тим успішніше, чим вищий рівень розвитку емоційного інтелекту студента. Існує пряма залежність здатності особистості до адаптації в студентському середовищі від рівня розвитку емоційного інтелекту, яка виявляється в усвідомленні особистістю емоційних переживань, пов'язаних із процесом міжособистісної взаємодії; внутрішніх (емоційна компетентність, глибина взаємин) і зовнішніх (активність, популярність серед інших) сторін спілкування на початку студентського життя [4].

Недостатній розвиток конструктивних форм поведінки, зумовлених паралельно з іншими низьким рівнем емоційного інтелекту, може спровокувати виникнення психосоматичних захворювань чи деструктивного розвитку особистості студента [11].

Поведінкова реакція в разі правильно проведеної індивідуальної адаптації є настільки адекватною, що здійснюється мінімальними витратами енергії, а результат поведінки відповідає поставленій меті. У нетренованих осіб поведінкова реакція, особливо в нових для них умовах, здійснюється з напругою, водночас результат не може цілком відповідати поставленій меті, і тоді виникає психоемоційна напруга негативного характеру (В. Крайнюк, 2005). Для реалізації різноманітних форм професійної діяльності важливе значення має здатність особистості зберігати емоційну стійкість, яка в стресових ситуаціях надає змогу адекватно регулювати поведінку людини. Емоційна стійкість – один із показників високого рівня емоційного інтелекту, який дуже важливо мати кожному спеціалісту, враховуючи те, що в складних умовах сучасного сьогодення студенти часто невпевнені у своєму майбутньому. Через це вони нерідко переживають негативні емоційні стани та внутрішні конфлікти.

Найчастіше внутрішньо конфліктними цінностями є такі: слабка здоров'я (фізичне і психічне), матеріальна незабезпеченість життя, невпевненість у собі, відсутність щасливого сімейного життя, свободи як незалежності у вчинках і діях [7].

Відсутність єдності із собою є ознакою низького рівня культури людини [19].

Надзвичайно значущий розвиток емоційного інтелекту особистості в процесі її професійної підготовки простежується у виявлених ученими загальних закономірностях будь-якої професійної діяльності, найбільш суттєвими серед яких у контексті нашого дослідження можна назвати такі.

1. Закономірні зв'язки між діяльністю індивіда й діяльністю суспільства, які особистість має сприймати емоційно позитивно як необхідні для професійної діяльності в цьому суспільстві.

2. Закономірні зв'язки між тенденціями до змін професійної спрямованості суб'єкта праці та факторами, що їх зумовлюють (інтереси, потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, особистісні установки, воля тощо), у задоволенні яких важливу роль відіграють емоції та розумне використання їх суб'єктом праці.

3. Закономірні зв'язки між змінами в прояві психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення тощо), на які суттєво впливає емоційний стан людини, та її здатність контролювати й регулювати емоційні прояви.

4. Індивідуально-типологічна своєрідність ставлення до діяльності і її емоційне забарвлення, що знаходить своє відображення в поведінці людини.

Зміст виокремлених нами закономірностей ґрунтується на психологічних знаннях суб'єкта професійної діяльності, дотримання яких є обов'язковим у процесі виконання роботи.

Міра дотримання цих закономірностей є регулятором поведінки людини в діяльності, бо відображає її суб'єктивне ставлення до об'єктивної реальності. Для з'ясування того, як у свідомості суб'єкта праці відображається за-

дана об'єктивна реальність, який її вплив на трудову поведінку й на результати праці людини, використовують психологічні ознаки праці, які розробив Є. Климов [10]:

1) усвідомлення соціальної цінності результату праці, рівень якого залежить не тільки від рівня знань суб'єкта праці про вимоги до результатів праці та від ставлення до праці, а й від емоційних проявів суб'єкта праці в діяльності;

2) усвідомлення обов'язковості виконання дорученої справи в заданих нормах, яке виявляється в натхненному сумлінному ставленні до її виконання;

3) свідоме застосування знарядь і засобів досягнення професійних цілей, яке залежить від рівня теоретичної підготовки, рівня сформованості професійних умінь і навичок, а також від адекватності емоційних проявів відповідно до рівня професійної готовності суб'єкта праці;

4) усвідомлення значущості міжособистісних відносин у процесі професійної взаємодії (розуміння суб'єктом праці внеску інших людей у створення тих матеріальних і духовних цінностей, які він використовує у своїй професійній діяльності).

Отже, зазначені й охарактеризовані ознаки являють собою взаємозв'язок мотиваційних, операційних, а також когнітивних і афективних компонентів (останні з яких визначають емоційний інтелект) суб'єкта діяльності, зумовлений його соціальними установками, професійною та емоційно-когнітивною підготовленістю.

Висновки. Професійна діяльність передбачає наявність у фахівця певного рівня готовності до професійної діяльності, яку в науковій літературі тлумачать як сукупність соціально й особистісно значущих знань і вмінь, психологічних характеристик та особистісних якостей, що надають змогу результативно здійснювати професійну діяльність. Стосовно готовності до професійної діяльності існує, як мінімум, три підходи: діяльнісний, психологічний і особистісний, які, звичайно, включають емоційний та когнітивний компоненти.

Про сформовану готовність до професійної діяльності можна говорити лише за умови розвиненості в суб'єкта професійної діяльності: позитивного ставлення до вибраної діяльності; задоволення процесом і результатом цієї діяльності; вміння адаптувати свою поведінку, дії до конкретної ситуації; високо розвинутий емоційний інтелект та здатність вміло його використовувати в спілкуванні, вирішення професійно важливих завдань.

Сформованість емоційної готовності до професійної діяльності передбачає дотримання таких загальних закономірностей, які ґрунтуються на емоційному інтелекті особистості, тобто на емоційних і когнітивних процесах, що супроводжують професійну діяльність людини: закономірні зв'язки між діяльністю індивіда й діяльністю суспільства; тенденції формування та зміни професійної спрямованості суб'єкта праці й факторів, що їх зумовлюють; форму-

вання та зміни психічних процесів; індивідуально-типологічна своєрідність ставлення до діяльності та її емоційне забарвлення.

Найбільш суттєвими психологічними ознаками праці є усвідомлення соціальної цінності результату праці; усвідомлення обов'язковості виконання дорученої справи в заданих нормах; свідоме застосування знарядь і засобів досягнення професійних цілей; усвідомлення значущості міжособистісних стосунків у процесі професійної взаємодії.

Спираючись на вищенаведені підходи, загальні закономірності психологічної підготовки до професійної діяльності та її характерні ознаки, можна говорити про вплив емоційного інтелекту на підготовку студентів до професійної діяльності, якщо в процесі підготовки їм не давати готових рецептів її здійснення, а орієнтувати на пошуки шляхів вирішення професійних завдань. Тільки тоді студенти будуть здатні оцінити власну професійну готовність і емоційно позитивно ставлення до неї.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Емоційний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує компетентність майбутнього вчителя в здійсненні професійно-педагогічної комунікації / Н. П. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол. Т. І. Сущенко та ін.]. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 41. – 388 с.
2. Габдреев Р. В. Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки / Р. В. Габдреев. – Москва : Наука, 2001. – 167 с.
3. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
4. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. П. Дерев'янка. – Київ, 2009. – 20 с.
5. Деркач А. А. Модель социально-перцептивной компетентности современного руководителя / А. А. Деркач // Развитие социально-перцептивной компетентности личности : матер. науч. сессии, посвященной 45-летию академика А. А. Бодалева / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – Москва : Луч, 1998. – 248 с.
6. Дружилов С. А. Становление профессионализма человека как реализации индивидуального ресурса профессионального развития / С. А. Дружилов. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
7. Дубчак Г. М. Аналіз внутрішньо-особистісних переживань студентів у період навчання у вузі / Г. М. Дубчак // Перспективні педагогічні технології в системі неперервної освіти : матер. Всеукр. наук.-пошук. конф. : у 2 ч. / [за ред. І. Г. Єрмакова, С. В. Рудаківської]. – Київ : КиМУ, 2005. – Ч. 2. – С. 356–362.
8. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59.
9. Зарицька В. В. Модель формування у старшокласників здатності до самореалізації / В. В. Зарицька // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2006. – С. 36–42.
10. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 495 с.
11. Корнієнко І. О. Особливості саморегуляції поведінки особистості студента в ситуації неуспіху / І. О. Корнієнко // Психолого-педагогічні аспекти розвитку майбутньо-

го фахівця : програма та тези Міжнар. наук.-практ. конф. (19–20 червня 2009 р.) / [за заг. ред. Н. О. Євдокимової]. – Миколаїв : Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського, 2009. – 92 с.

12. Крайнюк В. М. Технології формування стресостійкості фахівця до діяльності в екстремальних умовах / В. М. Крайнюк // Перспективні педагогічні технології в системі неперервної освіти : матер. Всеукр. наук.-пошук. конф. : у 2 ч. / [за ред. І. Г. Єрмакова, С. В. Рудаківської]. – Київ : КиМУ, 2005. – Ч. 2. – С. 127–136.

13. Кузьміна Н. В. Закономерности акмеологоориентированного становления профессионализма учителя / Н. В. Кузьміна, Н. И. Виноградова // Акмеология. – 2003. – № 4. – С. 50–53.

14. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.

15. Обознов А. А. Психологические механизмы формирования профессиональной пригодности и надежности человека в социотехнических системах / А. А. Обознов // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 5. – С. 15–21.

16. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – Москва : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

17. Полунина О. В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей / О. В. Полунина // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 1. – С. 73–85.

18. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 300 с.

19. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – Санкт-Петербург : Лань, 1977. – 240 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.

Зарицкая В. В. Эмоциональный интеллект как фактор эффективности профессиональной деятельности

В статье обосновывается эмоциональный интеллект как фактор эффективности профессиональной деятельности. Анализируются разные подходы к определению сущности профессиональной деятельности, места и ценности в ней эмоционального интеллекта. Рассматриваются условия обеспечения психологической готовности студентов к выполнению профессиональных обязанностей: адаптация, поведенческие и эмоциональные реакции; закономерные связи, психологические признаки труда.

Ключевые слова: *эмоции, эмоциональный интеллект, готовность личности к профессиональной деятельности.*

Zarytska V. Emotional Intelligence as a Factor of the Professional Activity Effectiveness

Background. The notion of “readiness for professional activity” in the current literature is controversial. This article describes the three basic approaches: active (qualitative characteristic of the subject activity), personal (summation of psycho and physiological, mental and personal changes in the process of acquirement the profession); personal activity (dialectical unity and personal manifestation of the activity).

Common indicators of quality of professional activities are divided into two groups: external (objective) and internal (subjective). The external indexes include: the number and quality of products, and to internal – professional identity and the level of professional maturity.

Objectives: exposure of essence and values of appropriate level of emotional intelligence to ensure readiness of the person to start professional work in the specialty.

Method: a theoretical analysis of the scientific literature.

Results. Readiness to start professional work is seen as integral formation of the person, which occurs on the basis of a positive attitude to all kinds of activities that meet the needs and demands of the profession.

Students' acquirement of their chosen professions requires a certain level of formation of emotional intelligence, which is dictated by the general laws of professional activity: between human activities and the requirements of society; between changes in occupational and emotional reactions on subject; between the manifestations of emotions and the ability to control them, etc.

The aforementioned laws are regulators of human behavior in the course of professional activities, where signs of the ability to regulate their behavior are the psychological traits of labor: awareness of the social value of the study results, the obligation to fulfill the task in the given rules, conscious use of the ways to achieve goals, understanding the importance of interpersonal relationships in professional activities.

Conclusions. Appropriate level of readiness for professional work provides knowledge and skills in addition also the presence of the psychological characteristics of the individual, among which is of great importance of emotional intelligence.

Key words: *emotions, emotional intelligence, readiness of the individual to the profession.*

О. М. ЗАХАРОВА

старший викладач

Запорізький національний технічний університет

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

У статті розглянуто значення міждисциплінарного підходу з метою формування здоров'язбережувальної компетентності в процесі викладання фундаментальних і загальнопрофесійних дисциплін у ВНЗ. Визначено значущість професійно спрямованих дисциплін у контексті процесу формування здоров'язбережувальної компетентності. Зауважено на відсутності єдиного формулювання понять "компетентність" і "компетенція".

Ключові слова: професійна освіта, міждисциплінарний підхід, компетентність і компетенція, здоров'язбережувальна компетентність, підготовка майбутніх фахівців.

Розвиток сучасного суспільства диктує українській педагогіці принципи, на основі яких визначають напрям процесу модернізації української освіти як процесу, що відображає загальнонаціональні інтереси, державні пріоритети та світові тенденції, природним чином визначаючи нові соціальні вимоги до системи освіти, зокрема вимоги до здоров'язбереження.

У сучасних соціально-економічних умовах актуальним завданням є підготовка універсальних фахівців, тобто фахівців творчо мислячих, що володіють ефективною методологією науково-дослідницької та практичної діяльності на межі галузей знань. У зв'язку з цим ми вважаємо, що перспективним напрямом розвитку системи професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, стає розширення міждисциплінарних освітніх програм з урахуванням здоров'язбережувальної компетентності.

На думку учених, складання міждисциплінарних освітніх програм має ґрунтуватися, насамперед, на принципах інтеграції змісту освіти в різні предметні галузі або напрями підготовки [1]. Така інтеграція може бути для одного освітньо-кваліфікаційного рівня в межах освітніх програм, які належать до різних предметних галузей знань. Водночас основною метою таких програм має бути розширення фундаментальної підготовки випускників вузів, формування не тільки основних, а й додаткових компетенцій, необхідних для вирішення комплексних фундаментальних і прикладних завдань на межі суміжних галузей знань.

У зв'язку з цим **метою статті** стало визначення принципів міждисциплінарного підходу у формуванні здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту.

В джерелах спеціальної та наукової літератури визначено, що сучасний стан галузі фізичного виховання і спорту характеризується розвитком і

популяризацією нових форм фізкультурно-оздоровчих послуг, інтенсивним розвитком інноваційних технологій, високою конкуренцією на ринку праці та одночасно недоліком висококваліфікованих фахівців. Вищезазначене свідчить про те, що з'явилися нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів, а саме: здатність до самостійного розвитку й удосконалення професійно важливих умінь і якостей, творчий підхід у вирішенні професійних завдань, здатність до переорієнтації професійної діяльності залежно від умов ринку тощо [2].

Як стверджують науковці, зміст сучасної освіти, що отримують студенти у вищих навчальних закладах, не може передбачати лише визначений та остаточний матеріал з будь-якої дисципліни. Необхідно впроваджувати, поряд з трансляцією важливих для майбутньої професійної діяльності спеціальних знань, пов'язаних з майбутньою професією, інші засоби формування особистості, яка повинна бути здатна аналізувати, синтезувати та застосовувати на практиці форми теоретичного мислення та практичних дій, що є адекватними сучасному періоду життя [6], зокрема сприяти формуванню потреби в здоров'язбереженні, тобто потреби вивчати й займатися як власним здоров'ям, так і здоров'ям оточуючих.

Компетенції, які представлені у вимогах до вищої професійної освіти за напрямом "Фізичне виховання", мають міждисциплінарний характер. Це зумовлено специфікою майбутньої професії, яка передбачає в практичній діяльності визначення та обґрунтування прийнятих рішень з позицій психологопедагогічних і медико-біологічних наук. Дії фахівця галузі "Фізичне виховання і спорт" повинні базуватися на засадах дидактики та теорії й методики фізичної культури і спорту, відповідати фізіологічним закономірностям організму людини, бути доцільними з економічного погляду [2].

Аналіз науково-методичної літератури в галузі професійної освіти показав, що при підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання забезпечення міждисциплінарного характеру у формуванні компетентностей випускників буде більш ефективним, якщо використовувати уніфікований підхід до послідовності досліджуваного матеріалу в поєднанні з упровадженням інноваційних форм навчання при вивченні професійно-спрямованих дисциплін [2; 8].

За даними наукової літератури, було визначено, що в результаті реалізації міжпредметних зв'язків у студентів виробляються вміння узагальнювати й систематизувати отримані знання. За умовою дотримання певного алгоритму навчання викладений матеріал запам'ятовується досить осмислено та в більшому обсязі. Водночас використання таких дидактичних принципів, як систематичність і послідовність, дає змогу за менший термін досягти більш значущих результатів у процесі навчання.

Також дослідники стверджують, що компетентнісний підхід передбачає особистісно зорієнтоване навчання, яке спрямоване на підготовку такого випускника вищого навчального закладу, який буде здатним самостійно й творчо вирішувати професійні завдання. У зв'язку з цим одним із

основних шляхів удосконалення освітнього процесу при підготовці кадрів за напрямом “Фізичне виховання” повинно бути використання активних форм роботи студентів міждисциплінарного характеру. Це пояснюють тим, що міжпредметні зв’язки дають можливість формувати й оцінювати професійні компетенції майбутніх фахівців у аспекті різних дисциплін [5; 11].

Наступність у вивченні програмного матеріалу треба забезпечувати за допомогою складання навчальних програм, орієнтованих на послідовність і взаємодоповнюваність проходження дисциплін професійного циклу й використання матеріалу загальнотеоретичних, медико-біологічних, психолого-педагогічних дисциплін. Перелік розділів предметів, що вивчають, повинен відповідати змісту компетенцій, які формуються [7].

Міждисциплінарний підхід зумовлює результати навчання при оцінці професійних компетенцій щодо вмінь використовувати знання дисциплін професійного циклу з метою обґрунтування педагогічних рішень, які приймають майбутні фахівці.

В останні роки в численних наукових публікаціях представників інноваційних концепцій вищої професійної освіти у визначенні мети навчання студентів у вузі системоутворювальною категорією є поняття “компетентність”, що передбачає професійно-діяльнісну, соціально-комунікативну та особистісну складові [5; 7].

Навчання на основі принципів компетентісно орієнтованої освіти є процесом набуття досвіду, завдяки якому можливе вирішення практико орієнтованих проблем на наступному етапі соціалізації – етапі професійної праці. Тому компетентісний підхід не відкидає, а доповнює знанієво-центричну парадигму освіти.

У літературі можна зустріти визначення професійних, загальних або ключових, академічних та інших компетенцій. Якщо предметні компетенції визначаються специфічними вимогами галузі знань, то ключові – вимогами, які можуть становити частину або бути загальними для будь-якої з існуючих ступенів вищої освіти.

Наукові дослідження доводять, що ключові компетентності надпредметні й міждисциплінарні; вони можуть бути застосовані в різних ситуаціях і не тільки в навчальних закладах, а й у професійній діяльності. Вони вимагають значного інтелектуального розвитку та є багатовимірними [9].

Згідно з новими стандартами освіти в нашій державі, в результаті навчання студенти повинні опанувати компетенціями, тобто здібностями вирішувати професійні завдання в заданих умовах, а система освіти зможе вдосконалювати систему підготовки фахівців та більш оперативно реагувати на запити ринку праці.

В результаті аналізу наукової літератури можна зробити такий висновок: більшість авторів одностайні в тому, що компетентністю не можна “володіти” – це не сума чогось, що можна освоїти як, наприклад, суму знань, умінь і навичок. Однак компетентність потрібно формувати в процесі освоєння будь-якого виду діяльності. Також вона може проявлятися в

результатах, тобто у визначенні того, наскільки успішною буде майбутня професійна діяльність, до якої студент готується.

В літературних джерелах визначено, що ключові компетенції – це те, що дає ключ до становлення компетентності. Якщо ці ключові компетенції сформовані, це означає, що в майбутнього фахівця є ресурс для досягнення високого рівня компетентності в будь-якому виді діяльності. Формування цього ресурсу є головною метою компетентнісного підходу [7].

Необхідно зазначити, що особливість педагогічних цілей з розвитку компетенцій полягає в тому, що вони формуються не у вигляді дій викладача, а у вигляді професійних умінь і практичних навичок студента.

Тоді як формування компетентностей вимагає створення певних навчальних ситуацій, які можуть бути реалізовані в спеціальних навчальних середовищах, що дають змогу викладачу моделювати й здійснювати ефективний контроль за діяльністю студента в певному середовищі. Отже, формування необхідної компетентності може бути високоефективним за умовою використання міждисциплінарних зв'язків тому, що кожна компетенція випускника повинна забезпечуватися певним набором дисциплін і практик, об'єднаних у відповідні модулі, а зміст модулів – повністю відповідати рівню набутих компетенцій.

Застосування міждисциплінарного підходу сприяє вирішенню низки актуальних завдань щодо вдосконалення підготовки бакалаврів, зокрема бакалаврів за напрямом “Фізичне виховання”. Під час його реалізації студенти інтегрують матеріал фахових дисциплін, набувають навички майбутньої практичної діяльності та розвивають здібності до самостійної продуктивної роботи. Професійна діяльність майбутнього фахівця в галузі фізичного виховання вимагає творчого підходу до досягнення поставлених завдань. Це зумовлено особливостями галузі, де в якості об'єкта професійної діяльності виступає людина, в роботі з якою необхідне врахування індивідуальних особливостей, принципів здоров'язбереження та інноваційні рішення.

Автори, які розглядали сутність поняття “компетентність”, пропонують розподіл компетентностей за сферами діяльності, серед яких повинна бути представлена компетентність у побутовій сфері, яка включає аспекти власного здоров'я.

Враховуючи, що компетенції – це “деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентності людини”, І. А. Зимня виділяє 10 основних компетенцій, серед яких компетенції, що належать до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування. Таким чином, виділяється здоров'язбережувальна компетенція, яка включає знання й дотримання норм здорового способу життя, знання про небезпеку куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання та дотримання правил особистої гігієни; фізичну культуру людини, свободу й відповідальність щодо вибору способу життя [3; 4].

Водночас А. В. Хуторський, ґрунтуючись на головних цілях освіти, структурному поданні досвіду особистості та соціального досвіду, а також основних видах пізнавальної діяльності, що дають можливість опанувати соціальним досвідом, отримувати навички життя й практичної діяльності в сучасному суспільстві, виділяє сім груп ключових компетенцій, серед яких компетенції особистісного самовдосконалення. Зазначені компетенції спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки; розвиток особистісних якостей, необхідних сучасній людині, на формування психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. Тобто здоров'язбереження є основою вказаної компетенції [10; 11].

Також сім ключових компетентностей визначили українські вчені: це вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, з інформаційних і комунікаційних технологій та здоров'язбережувальна [2; 5].

Здоров'язбережувальна компетентність, на їх думку, передбачає збереження власного фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я та здоров'я свого оточення.

Розглядаючи педагогічний процес формування здоров'язбережувальної компетентності в студентів вищого навчального закладу з погляду компетентісного підходу, можна зробити висновок, що цей процес визначається як дією загальних принципів педагогічного процесу, так і наявністю певних дидактичних умов, які враховують специфіку майбутньої професійної діяльності студентів та їх особистісні якості.

Варто зазначити, що питанням формування здоров'язбережувальної компетентності та її окремих компонентів у процесі викладання фундаментальних і загальнопрофесійних дисциплін присвячено багато досліджень, проте глибина опрацювання вищеназваної проблеми в процесі викладання спеціальних дисциплін залишається недостатньою.

Висновки. Отже, значущість професійно спрямованих дисциплін у контексті процесу формування здоров'язбережувальної компетентності не викликає сумнівів. Це пояснюють тим, що дисципліни циклу професійної та практичної підготовки не тільки інтегрують знання, вміння й навички, отримані при вивченні фундаментальних і професійно спрямованих дисциплін, завершують процес формування професійної компетентності в освітньому просторі вузу, а й задають напрям подальшого професійного розвитку, формують готовність до виконання певних соціальних завдань у межах майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Давыденко Т. М. Междисциплинарная опережающая непрерывная подготовка профессиональных кадров в условиях интеграции образования, науки и производства: педагогические условия / Т. М. Давыденко, М. И. Ситникова // Перспективы науки. – 2012. – № 3 (30). – С. 27–33.

2. Демінська Л. О. Практика використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури / Л. О. Демінська // Збірник на-

укових праць Львівського державного інституту фізичної культури. – Львів, 2003. – С. 140–142.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 40 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.

6. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ж. В. Ковалів. – Одеса, 2005. – 208 с.

7. Микитюк С. О. Реалізація підходу в системі педагогічної підготовки майбутніх учителів: світовий досвід / С. О. Микитюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 4. – С. 98–104.

8. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.

9. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 58–64.

11. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2013. – 73 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.

Захарова Е. Н. Междисциплинарный подход в формировании здоровьесберегающей компетентности у будущих специалистов физического воспитания и спорта

В статье рассмотрено значение междисциплинарного подхода с целью формирования здоровьесберегающей компетентности в процессе преподавания фундаментальных и общепрофессиональных дисциплин в вузах. Определена значимость профессионально направленных дисциплин в контексте процесса формирования здоровьесберегающей компетентности. Замечено отсутствие единой формулировки понятий “компетентность” и “компетенция”.

Ключевые слова: профессиональное образование, междисциплинарный подход, компетентность и компетенция, здоровьесберегающая компетентность, подготовка будущих специалистов.

Zakharova O. Interdisciplinary Approach to Formation of Health Saving Knowledge among Future Experts in Physical Education and Sport

In the contemporary social and economic conditions, the importance of flexible specialists' preparation, who are creative thinkers and have proficient theoretical and practical knowledge in the boundaries of different fields of knowledge, is constantly growing. Thus, the promising trend of the professional training of future specialists, in particular, experts in physical education and sport, is the expansion of interdisciplinary educational programs. Primarily, the formation of the interdisciplinary programs should be based on the integration principle of different training areas and fields.

According to special and scientific sources, the current state of physical education and sport is characterized by new forms of sports and recreation services development and

promotion, innovative technologies intensive development as well as highly competitive labor market. On the other hand, the labor market suffers from the lack of qualified specialists. Abovementioned shows that there is the need for implementation of new requirements for university graduates' training.

Scholars differentiate seven key competences. They are the ability to learn, cultural, civic, business, social, IT and health saving competence.

The importance of professional-oriented subjects in the context of forming health saving competence is beyond doubt. The disciplines of professional and practical training do not only integrate knowledge and skills obtained in the study of fundamental and professionally designed courses, they complete the formation of professional competence in the educational space of the university. Furthermore, they set the direction for further professional development; form the readiness to perform certain social tasks within the future profession.

Key words: *professional development, higher educational establishment, expertise and competence, health saving competence, health saving expert knowledge, future specialists training.*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення понять “компетентність” і “професійна компетентність”; проаналізовано теоретичні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійна підготовка.

У добу реформування нашої держави, становлення нових соціально-економічних основ її розвитку стає актуальним завдання побудови нових відносин між суспільством та особистістю. Пошук оптимальних шляхів для забезпечення сприятливих умов соціалізації особистості та її соціальний захист стають першочерговими завданнями компетентних фахівців соціальної та освітньої сфер.

У зв'язку з цим постає питання про обов'язкову зміну системи навчання в Україні, впровадження освітньо-європейських стандартів на засадах компетентнісного підходу, підвищуючи вимоги до рівня професійної підготовки кваліфікованих кадрів. До таких фахівців належать соціальні педагоги, професійна компетентність яких забезпечить інноваційний розвиток освітньої галузі, система якої перебуває в процесі перетворення. В умовах сьогодення від соціального педагога вимагається не тільки виконання його посадових обов'язків, а й застосування креативних ідей, нетрадиційних рішень, реалізації інноваційних проектів, здатності ефективно вирішувати науково-дослідницькі, організаційні та практичні завдання.

Особливого значення для освітян Запорізького регіону, згідно з наказом МОН України про проведення науково-педагогічного експерименту “Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області” від 15.07.2016 р. № 836, набуває проблема формування професійної компетентності соціального педагога, який працює в умовах інклюзивного простору.

За таких умов актуальним питанням для системи вищої педагогічної освіти є акумуляція традицій та сучасних надбань науки й практики щодо запровадження та зміни змісту професійної підготовки таких фахівців, які б досконало володіли прийомами та технологіями професійної діяльності – як в умовах традиційної, так і інноваційної освіти, що забезпечить формування професійної компетентності соціального педагога.

З огляду на вищезазначене є потреба в розкритті теоретичних основ професійної компетентності соціального педагога з урахуванням сучасних

вимог суспільства, які визначають інституційний прогрес у сфері підготовки конкурентоспроможних фахівців на ринку освітніх послуг.

Мета статті – здійснити аналіз теоретичних підходів щодо сутності професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі їх підготовки до професійної діяльності.

На підставі теоретико-методологічного та емпіричного аналізу здобутків у формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів визначено, що проблему системи їх підготовки в аспекті компетентнісного підходу активно досліджують сучасні науковці.

З початку ХХІ ст. у всьому світі вимоги до результату загальної та особливо вищої професійної освіти формулюють винятково в категорії компетенції/компетентності. Формування та розвиток ключових компетенцій особистості – суть нової парадигми освіти. Зміст праць більшості дослідників цієї проблеми (Дж. Равен [13], В. Серіков [14], А. Хуторський [16], В. Шадриков [17] та ін.) дає змогу зафіксувати основні компоненти нової парадигми. Так, у визначенні результату освіти акценти роблять на:

- не тільки самих знаннях, а й на практиці застосування набутих знань (не тільки “ЩО”, але й “ЯК”), виробленні операціональних, технологічних складових;
- складній, інтегративній (когнітивно-емоційній, ціннісно-мотиваційній, регулятивній) природі результату освіти;
- формуванні особистісних якостей як складного новотвору особистості.

Питання організації навчання у вищій школі на засадах компетентнісного підходу розглядали деякі українські та зарубіжні науковці: В. Веденський, С. Демченко, І. Зимняя, В. Єгорова, Г. Єльнікова, М. Кокор, О. Пометун, В. Саюк, В. Сластьонин та ін. У працях науковців визначено сутність компетентнісного підходу та фахової компетентності педагога. Проте в психолого-педагогічній літературі недостатньо приділяють увагу висвітленню сутності професійної компетентності спеціаліста з соціальної педагогіки.

Дослідники В. Кальнев і С. Шишов трактують компетентність як здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. Вона передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [18].

Ключовою категорією компетентнісного підходу є поняття “компетентність”, яке інтерпретують по-різному в науково-педагогічній літературі. Більшість дослідників розмежовують ці поняття. Зокрема, науковець М. Головань зазначає, що поняття “компетентність”:

- ширше за поняття “знання”, “вміння”, “навички”; воно містить їх у собі, але, на відміну від функціональної грамотності, дає змогу вирішувати цілий комплекс завдань;
- на відміну від навички, є усвідомленим;

– на відміну від уміння, є здатним до перенесення, удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, вміннями, навичками;

– через усвідомлення загальних основ діяльності зростає компетентність;

– на відміну від знання, існує у формі діяльності (реальної чимисленневої), а не інформації про неї [4].

Узагальнюючи підходи науковців до поняття “компетентність”, Н. Волкова та В. Полторак зазначають, що компетентність – складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння в різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну [3].

Варто зазначити, що в психолого-педагогічній літературі термін “компетентність” зустрічається в контексті досліджень поняття професійної компетенції в галузі педагогічної діяльності (Т. Браже, С. Вершловській, Н. Гришина, Н. Карнаух, М. Крупина, В. Кричевський, Л. Мітіна, Н. Попова та ін.).

Аналіз наукових ідей українських педагогів-дослідників В. Крижка, Є. Павлютенкова та В. Семиченко свідчить, що вони вкладають глибинну суть у поняття професійної компетентності. По-перше, вони вважають її результатом професійної підготовки в системі безперервної освіти; по-друге – результатом методичної роботи в навчальному закладі; по-третє – високим рівнем професійної майстерності [5].

На думку О. Вознюка та О. Дубасенюк, “професійна компетентність – це можливість фахівців проводити свою професійну діяльність на підставі здобутих професійних компетенцій, які дають можливість для вдосконалення робочого потенціалу фахівця, його професійної самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку” [2].

В. Сластьонін поряд з професійною компетентністю виділяє особистісну. Під професійною компетентністю автор розуміє єдність теоретичної та практичної готовності спеціаліста до здійснення педагогічної діяльності й характеризує її як професіоналізм, а особистісна компетентність, у свою чергу, зумовлює можливість реалізації його професійної готовності у відповідних соціальних діях, при цьому виявляючи наявність або відсутність успішності його дій. Особистісна компетенція дає змогу співвіднести соціальний норматив, суспільно-групові традиції та особистісні установки з рівнем його домагань [12].

Структуру професійної компетентності соціального педагога визначено не лише професійними базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та довкілля, стилем відносин із людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [1].

Варто також зауважити, що методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності відображено в працях К. Вазіної, Р. Вайноли, В. Докучаєвої, Е. Зеєра, Н. Краснової, Н. Ларіонової, С. Хар-

ченка та ін. Так, наприклад, серед видів професійної компетенції спеціаліста А. Маркова виокремлює такі її види:

- спеціальну компетентність (володіння власною професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здібність уміти проектувати свій подальший професійний розвиток);
- соціальну компетентність (володіння спільною професійною діяльністю, співробітництвом, прийомами спілкування, доречними в цій професії; соціальна відповідальність за результати своєї праці);
- особистісну компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження, саморозвитку та самовизначення; засобами протистояння професіональним деформаціям особистості – професійним ризикам);
- індивідуальну компетентність (володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, індивідуального самозбереження; непадвладність професійному старінню – застою, вміння раціонально організувати свою працю) [9].

А. Белкін і В. Нестеров виділяють декілька ключових компетенцій, які є складовими професійно-педагогічної компетентності, а саме:

- когнітивну (професійно-педагогічна ерудиція);
- психологічну (емоційна культура та психологічна проникливість);
- комунікативну (культура спілкування та педагогічний такт);
- риторичну (професійна культура мови);
- професійно-технічну;
- професійно-інформаційну (моніторингова культура) [10].

Аналіз різних підходів до сутнісного наповнення поняття “професійна компетентність” дає можливість стверджувати, що професійна компетентність виявляється в готовності та здатності людини здійснювати професійну діяльність на основі здобутих знань, умінь, навичок і професійно-особистісних якостей.

Таким чином, можна визначити професійну компетентність майбутнього соціального педагога як складну інтегративну якість особистості, що включає володіння ним професійними знаннями й умінями, готовність і здатність реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо), прийомами й технологіями професійної діяльності. Треба звернути увагу на те, що в період підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки важливу роль відіграє формування психологічної готовності до професійної діяльності, набуття особливої якості – чуйного, психолого-педагогічного контакту з дітьми, молоддю та іншими категоріями соціальних груп.

Зазначимо, що концепція соціальної роботи є новаторською для України, так само як і професія соціального працівника. Тому проблема підготовки фахівців цього профілю потребує інноваційного підходу до організації навчання студентів у вищих навчальних закладах. На думку Н. Кривоконь, головним у технології підготовки соціальних працівників є принцип діяльнісного підходу до розуміння професії, суть якого полягає в

першочерговій орієнтації навчання на оволодіння вміннями та навичками практичної діяльності в соціальних службах [8].

А. Капська зазначає, що компетентність найчастіше співвідноситься з конкретним видом діяльності, що дає змогу говорити щодо соціального педагога про спеціальну компетентність (володіння індивідуальною та груповою професійною діяльністю, співробітництвом); про особистісну компетентність (володіння прийомами особистісної самореалізації, протистоянням професійним деформаціям) [15].

Зазначимо, що до структури професійної компетентності соціального педагога більшість сучасних науковців зараховують такі компоненти:

1. Когнітивний компонент: законодавчо-нормативні знання; загально-теоретичні знання (педагогіка, психологія, основи медичних знань, економіка, соціологія, правознавство, філософія); методологічні знання (дидактика, методика виховання, методика навчання дітей та дорослих, технології та методика аналізу й контролю, технологія планування діяльності, знання щодо закономірностей розвитку колективу, методика наукових досліджень).

2. Операційний компонент: діагностичні вміння (аналіз, діагностика, моніторинг); прогностичні вміння (прогнозування, визначення стратегічних цілей); організаційні вміння (координація роботи з різними соціальними інститутами та представниками споріднених професій: організація взаємодії із зовнішнім середовищем, батьками, громадськістю, державно-громадським управлінням; самоврядування); оціночні вміння (оцінювання результатів власної діяльності, роботи учнів, педагогічного колективу, діяльності окремих структурних підрозділів); інформаційна компетентність (уміння працювати з інформацією та інформаційними потоками, які є базою для формування й розвитку інших типів інформаційних умінь; володіння інформаційними технологіями обробки та представлення інформації; здібності, які дають можливість застосовувати експертні та технологічні вміння для забезпечення соціально-педагогічної діяльності).

3. Особистісний компонент: самоактуалізація (знання особистих властивостей, адекватність самооцінки); здатність до впливу на інших; сформованість особистої Я-концепції на засадах загальнолюдських цінностей, моральність, громадянська позиція; критичність мислення, здатність до аналізу, синтезу, узагальнення; мотивація досягнення успіху, соціально спрямована орієнтація особистості; сформованість досвіду емоційно-ціннісних відносин, особистісних ставлень і орієнтацій; комунікативна культура, здатність до аргументованого дискутування, сформованість комунікативних навичок (установлення контакту, комунікативна ініціатива, культура мовлення); креативність, здатність до творчої діяльності, інноваційної діяльності, науково-дослідницької роботи.

Тому перед викладачами вищого навчального закладу постають завдання: формувати в майбутніх соціальних педагогів цього профілю соціологічне мислення, забезпечувати їх фундаментальною теоретичною та широкою методичною підготовкою з різних напрямів соціальної допомоги, проводити спеціальну підготовку до виконання ними професійних функ-

цій. А це стимулює використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівця, які забезпечать високий рівень його професійної компетентності та використання ним свого професійного потенціалу в мінливих умовах педагогічної діяльності, самостійно засвоювати нові знання та приймати рішення, нести відповідальність за їх результати в непередбачуваних ситуаціях.

Основою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста з цього напрямку, яка узагальнює кваліфікаційні вимоги до змісту освіти й використовується для:

- визначення первинних посад випускників вищої школи;
- визначення потреб у фахівцях відповідної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня;
- розробки й коригування освітньо-професійної програми підготовки спеціалістів;
- професійної орієнтації здобувачів фаху;
- державної акредитації навчального закладу [11].

Згідно з кваліфікаційними вимогами соціально-педагогічної освіти в системі роботи ВНЗ, напрацьовано певні здобутки:

1. Вперше в Україні здійснено розробку та затверджено державний галузевий стандарт спеціальності “Соціальна педагогіка” та “Соціальна робота” (для освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”).

2. На основі державних галузевих стандартів спеціальностей “Соціальна педагогіка” та “Соціальна робота” розроблено комплекс модульних програм для забезпечення освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” та “магістр” за вимогами кредитно-модульної системи.

3. Згідно з державними галузевими стандартами підготовки фахівців із соціальної педагогіки та соціальної роботи, загалом, наявне методичне забезпечення спеціальностей “Соціальна педагогіка” та “Соціальна робота” на засадах кредитно-модульної системи.

4. В Україні функціонують авторські школи соціальної роботи й соціальної педагогіки проф. А. Капської (м. Київ), проф. І. Мигович (м. Ужгород), проф. С. Харченко (м. Луганськ), проф. Л. Мішик (м. Запоріжжя) та ін., які розглядають і досліджують широке коло теоретичних і практичних питань, пов’язаних зі створенням умов для соціального становлення особистості загалом і підготовки соціальних працівників до професійної діяльності зокрема.

5. Система соціально-педагогічної освіти вийшла на якісно новий рівень завдяки фаховій підготовці викладачів соціально-педагогічних дисциплін, що здійснюється в межах освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” і гарантує фахову компетентність майбутнього спеціаліста соціальної та соціально-педагогічної сфери [6].

Таким чином, виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що різні види діяльності соціального педагога потребують від нього певного

набору професійних і особистісних якостей, які свідчать про його професійну компетентність.

Висновки. Теоретико-емпіричний аналіз свідчить про те, що особливу роль у процесі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів відіграє професійна підготовка особистості, її готовність до виконання своєї професійної діяльності, що передбачає як вирішення вузькоспеціальних питань, так і всебічний розгляд психолого-педагогічних, соціальних проблем, спроможність професійно та ефективно в інноваційному руслі вирішувати стандартні та проблемні ситуації, які виникають у професійній діяльності соціального педагога на основі здобутих знань, умінь і життєвого й соціального досвіду.

Список використаної літератури

1. Браже Т. Г. Потребности личности – в центре системы повышения квалификации педагогических кадров : межвуз. сб. науч. трудов / Т. Г. Браже ; отв. ред. Ю. Н. Кулюткин. – Самара : Сам ГПИ, 1993. – С. 36–46.
2. Вознюк О. Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентного підходу в освіті / О. Вознюк, О. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 11–18.
3. Волкова Н. П. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога / Н. П. Волкова, В. А. Полторак // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”. – Педагогічні науки. – 2014. – № 2 (8). – С. 31–36.
4. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 8 (18). – С. 224–234.
5. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя / М. В. Елькін. – Харків : Основа, 2013. – С. 18.
6. Капська А. Й. Соціальна робота : навч. посіб. / А. Й. Капська. – Київ : Центр навч. літератури, 2005. – 328 с.
7. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
8. Кривоконь Н. Підготовка соціальних працівників для системи соціального захисту населення / Н. Кривоконь // Соціальна політика і соціальна робота. – 2000. – № 3, 4. – С. 87–91.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с.
10. Нестеров В. В. Педагогическая компетентность : учеб. пособ. / В. Нестеров, А. Белкин. – Екатеринбург : Учебная книга, 2003. – 188 с.
11. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. П. Пічкарь ; Тернопільський держ. пед. ун-т В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 213 с.
12. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 15–24.
13. Равен Дж. Фрагмент книги “Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация” // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 102–106.

14. Сериков В. В. Ориентация на личность как парадигма современного образования / В. В. Сериков. – Москва : Просвещение, 1998. – № 1. – С. 1–5.
15. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – 4-те вид. виправ. та доп. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 426 с.
16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. трудов. – Москва : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
17. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1996. – 318 с.
18. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования: учебник для вузов / С. Е. Шишов, В. А. Кальнев. – Москва : ИНФРА-М, 2007. – 200 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Казанникова Е. В. Теоретические подходы в формировании профессиональной компетентности будущих социальных педагогов

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению понятий “компетентность” и “профессиональная компетентность”; проанализированы теоретические аспекты подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка.

Kazannikova O. The Theoretical Approaches to Formation of Professional Competence of Future Social Teachers

The article describes the theoretical approaches of definition of the concepts “competence” and “professional competence”; the theoretical aspects of training of future social teachers in the context of competence approach are analyzed.

The reforms in the Ukrainian educational system, introductions of the Educational European standards on principles of competence approach pull out new requirements to the level of the professional training of skilled personnel's. Social teachers belong to such specialists, and their professional competence will provide innovative development of educational industry, the system of that is in the process of transformation.

In modern conditions a social teacher have not only do his position requirements but also use creative ideas, make unconventional decisions, realize various projects, have an effective ability to decide scientifically-research, organizational and practical tasks.

The actual question for the system of higher pedagogical education is an accumulation of traditions and modern acquisitions of science and practice in relation to an input and change of maintenance of professional preparation of such specialists that would own perfect receptions and technologies of professional activity, as in the conditions of traditional and innovative education that will provide forming of professional competence of social teacher.

On the basis of theoretical-methodological and empiric analysis of achievements in forming of professional competence of future social teachers was concluded, that the problem of the system of their preparation in the aspect of competence approach is actively investigated by modern scientists

The question of organization of studies at higher school on principles of competence approach was studied by different scientists such as: V. Vedenskiy, S. Demchenko, I. Zimnyaa, V. Egorov, G. Elnikova, M. Kokor, O. Pometun, V. Sayuk, V. Slastyonin and other. The essence of competence approach and professional competence of teacher is determined in the works of these scientists. However psychological-pedagogical literature paid not enough attention to describing of essence of professional competence of social pedagogics specialist.

Key words: competence, professional competence, professional training.

УДК 378.016:34:[378:338.488.2:640.4

Г. В. КАМИШНІКОВА

викладач

Житлово-комунальний коледж

Харківського національного університету міського господарства ім. О. М. Бекетова

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА ТУРИЗМУ

У статті доведено, що в нормативних документах і наукових працях чільне місце займають вимоги до сформованості правової культури працівників туристичного бізнесу. Визначено, що для ефективного вирішення проблеми формування в них правової компетентності у вищій школі доцільно звернутися до педагогічного моделювання. Під час проведення дослідження зроблено висновок про те, що модель формування правової компетентності майбутніх фахівців готельного господарства та туризму включає такі компоненти: цільовий (принципи побудови моделі та мета її реалізації); змістово-процесуальний (визначення новоутворень як складових правової компетентності студентів і методів, форм, засобів забезпечення цих новоутворень); контроль-коригувальний (здійснення контролю перебігу та результатів формування правової культури студентів, за необхідністю – внесення відповідних змін у цей процес).

Ключові слова: *правова компетентність, готельне господарство, туризм, вища школа, модель.*

Туристична індустрія відіграє надзвичайно важливу роль у соціально-культурному й економічному розвитку країни. Цей факт відзначено в Законі України “Про туризм”, де туризм проголошено одним із пріоритетних напрямів розвитку національної культури та економіки, що вимагає створення сприятливих умов для туристичної діяльності. В цьому нормативному документі також наголошено, що державна політика в галузі туризму передбачає необхідність вирішення низки важливих завдань, зокрема таких:

- обґрунтування й реалізація основних напрямів державної політики в галузі туризму, виділення пріоритетних напрямів його подальшого розвитку;
- визначення порядку класифікації та оцінки туристичних ресурсів України, їх використання й охорони;
- забезпечення основ безпеки туристичної діяльності, нормативного регулювання відносин у галузі туризму (туристичного, готельного, екскурсійного та інших видів обслуговування громадян);
- ліцензування в галузі туризму, стандартизації туристичних послуг, визначення кваліфікаційних вимог до посад фахівців туристичного супроводу [1].

Аналіз тексту Закону України “Про туризм” та інших нормативних документів, які мають відношення до організації туристичної діяльності,

дав змогу зробити висновок, що серед вимог до її організації та здійснення чільне місце займають вимоги до сформованості правової культури працівників туристичного бізнесу. Як встановлено на основі аналізу відповідної літератури, фахівці в туристичній галузі теж стверджують, що ефективність роботи туристичної організації значною мірою залежить від правової обізнаності її працівників, зокрема від наявності в них знань нормативних правових актів різних галузей права, здатності швидко орієнтуватися в основних юридичних джерелах, умінь відстоювати з посиланням на чинне законодавство права та інтереси як членів цієї організації, так і туристів, які користуються її послугами [2; 3; 4].

Ураховуючи важливість формування правової компетентності майбутніх фахівців готельного господарства та туризму, багато вчених розглядають різні аспекти цієї проблеми. Зокрема, в процесі проведення наукових пошуків було досліджено: питання організації підготовки кадрів для туристичної сфери (В. Баранова, Л. Поважна, М. Скрипник, Г. Сорокіна та ін.); досвід здійснення цієї підготовки в Україні та в інших країнах (Т. Дворова, Л. Польова, Л. Сакун, В. Федорченко, Г. Черній, Л. Чорна та ін.), правові підґрунтя реалізації професійної діяльності в галузі туризму (Д. Ананьєв, М. Боровська, Т. Данканич, З. Нехайчик, В. Нехтерова та ін.). Водночас за результатами проведеного дослідження визначено, що теоретичний та практичний стан розробленості зазначеної проблеми свідчить про необхідність її подальшого дослідження. Зокрема, актуальною потребою сьогодення є розробка науково обґрунтованої моделі формування правової компетентності в студентів туристичних спеціальностей.

На підставі цього визначено *мету статті* – розробити й теоретично обґрунтувати модель формування правової компетентності майбутніх фахівців готельного господарства та туризму у вищій школі.

Як встановлено, під час аналізу проблеми підготовки майбутніх фахівців у вищій школі вчені досить часто використовують метод моделювання. Зокрема, в педагогічній царині термін “модель” трактують як уявну або матеріально-реалізовану систему, що є заміником певного об’єкта та відображає чи відтворює його суттєві ознаки, даючи змогу перенести отримані знання на вихідний прототип [5, с. 516].

Зазначимо, що під час розробки моделі формування правової компетентності майбутніх фахівців готельного бізнесу в нагоді стали висновки багатьох науковців. Так, у дослідженні було враховано модель правової культури майбутнього фахівця, розроблену А. Куніжевим. Ця модель об’єднує в собі змістовий (компоненти політичної культури та їх змістове наповнення, критерії й рівні сформованості правової культури особистості), методичний (педагогічні умови, форми, методи та зміст навчально-виховної діяльності) та процесуальний (етапи формування правової культури особистості, які характеризують процесуальний характер технології формування правової культури студентів) компоненти.

Практичне впровадження цієї моделі в освітній процес відбувається за допомогою реалізації розробленої технології формування правової культури студентів, що включає в себе: діагностичне цілепокладання (формування правової культури студентів), вибір адекватних методів контролю й оцінки результатів педагогічної діяльності (опитування, педагогічне спостереження, анкетування, тестування, контент-аналіз – з описом відповідних методик їх проведення), процесуальне оформлення педагогічної діяльності у вигляді виділення етапів (з конкретизацією завдань педагогічної діяльності, критеріїв і рівнів сформованості правової культури) та їх методологічне (засоби, форми, методи здійснення освітньої діяльності) та змістовне (когнітивна основа освітнього процесу й провідний вид діяльності студентів) наповнення [6].

С. Тугуз під час проведення дослідження дійшов висновку, що ефективне формування правової культури студентів вишу забезпечується впровадженням розробленої автором компетентісно орієнтованої педагогічної моделі, представленої сукупністю таких компонентів: мотиваційно-ціннісного (визначає ставлення до права як до цінності, характерної для громадянського суспільства); світоглядного (усвідомлення студентами ролі правової культури в житті суспільства й окремої особистості); діяльнісного (забезпечує засвоєння молодими людьми системи правових знань і наявність у них здатності застосувати ці знання під час вирішення професійних завдань та в процесі активної життєдіяльності); регулятивного (включає в себе досвід прояви правової культури в спілкуванні та поведінці особистості).

Автор стверджує, що успішність реалізації вищевказаної моделі забезпечується дотриманням комплексу таких педагогічних умов: включення правової компетентності в систему професійно значущих якостей майбутніх фахівців; забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до правової культури як необхідного компонента їх професійної компетентності; створення професійно орієнтованого навчального середовища, використання виховного потенціалу гуманітарних дисциплін; організація педагогічної діяльності з формування правової соціалізації студентів за допомогою залучення їх до процесу соціального проектування [7].

Як встановлено в процесі проведення дослідження, створена Я. Гриньовою модель формування правової культури майбутніх фахівців транспортної галузі включає такі компоненти: цільовий (відображає мету, принципи, методологічні підходи); змістовий (забезпечує позитивно правові мотиви, установки; формування системи знань про право та правове врегулювання відносин у професійній діяльності, а також умінь виявляти та вирішувати правові проблеми, складати правові документи та використовувати правовий інструментарій); процесуально-операційний (відображає види навчання й види контролю його результатів, перелік навчальних дисциплін, методи й форми навчання); результативний (відображає критерії, показники, рівні сформованості правової культури студентів) [8].

Особливий інтерес у контексті дослідження викликала дисертаційна робота І. Володіної, яку присвячено дослідженню проблеми формування професійно-правової культури менеджерів туристичного бізнесу у виші. Зокрема, в цій дисертації наведено авторську модель формування цієї культури в студентів, що будується на основі інтеграції соціокультурної, економічної, правової, управлінської та спеціальної підготовки студентів до роботи в туристичній сфері та включає в себе такі взаємозв'язані та взаємозалежні між собою модулі: функціонально-цільовий (формування основ професійно-правової культури в процесі підготовки студентів до роботи у сфері туризму); професійно-гностичний (диференціювання змісту навчальних дисциплін, елективних і факультативних курсів, дисциплін спеціалізації з урахуванням вимог нормативно-правової бази), змістовно-технологічний (інтегративна проектна технологія поетапного вирішення завдань формування професійно-правової культури; контрольний (моніторинг процесу й результатів формування професійно-правової культури); результативний (оцінка результату формування професійно-правової культури менеджера). Представлене змістовно-технологічне забезпечення визначає необхідне правове забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, а також етапи її реалізації (орієнтовно-професійний, операційно-технологічний, функціонально-технологічний, ініціативно-творчий) [9].

З урахуванням рекомендацій науковців і результатів власного дослідження стосовно структури та змісту правової культури майбутніх фахівців готельного господарства й туризму зроблено висновок про те, що модель реалізації цього процесу включає такі складові: цільову, змістово-процесуальну та контрольну-коригувальну. Так, цільовий компонент включає основні принципи побудови моделі та мету її реалізації. Основними принципами побудови цієї моделі є такі: системність, цілеспрямованість, науковість, наочність, об'єктивність, інтегративність. У свою чергу, метою реалізації зазначеної моделі є забезпечення ефективного формування правової компетентності майбутніх фахівців готельного господарства та туризму у вищій школі.

Змістово-процесуальний компонент представленої моделі відображає передбачені новоутворення як складові правової компетентності студентів та методи, форми, засоби забезпечення цих новоутворень. Зокрема, під час проведення дослідження визначено, що правова культура включає такі структурні складові: мотиви щодо постійного покращення рівня правової обізнаності, інтеріоризовані цінності права та правових норм; правові знання (знання основ права й нормативно-правового регулювання відносин між людьми; знання нормативно-правових актів і кодифікаційних законів, що регламентують організацію туристичного бізнесу й реалізацію туристичної діяльності в країні; знання правових норм міжнародної взаємодії в галузі туризму тощо); практичні вміння в галузі права (вміння відстоювати

свої громадянські права та права своїх клієнтів, правильно застосовувати положення нормативно-правових документів і результативно вирішувати завдання правового характеру в професійній діяльності, складати документи правового характеру тощо); особистісні якості (чесність, порядність, відповідальність, організованість, активність тощо). Очевидно, що реалізація розробленої моделі має забезпечити формування в студентів усіх вищевказаних складових правової культури. Також зроблено висновок про те, що формування цієї культури передбачає застосування різних засобів, методів і форм навчання: лекцій, семінарських та практичних занять, виробничої практики, тренінгів, бесід, ділових ігор тощо.

Контрольно-коригувальний компонент представленої моделі передбачає здійснення контролю перебігу та результатів формування правової культури студентів, а також внесення при необхідності відповідних змін у цей процес.

Висновки. Отже, можна підсумувати, що представлена вище педагогічна модель є цілісною системою, яка є аналогом реального процесу формування правової компетентності майбутніх фахівців готельного господарства та туризму у вищій школі. У подальшій дослідницькій роботі передбачено експериментальним способом перевірити ефективність вищеприписаної моделі формування правової компетентності майбутніх фахівців готельного господарства та туризму у вищій школі, а також конкретизувати шляхи її реалізації на практиці.

Список використаної літератури

1. Про туризм : Закон України від 15.09.1996 р. № 325/95-ВР (із змінами і доповненнями) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/Z950324.html.
2. Ананьев Д. В. Правовое регулирование туристической деятельности / Д. В. Ананьев, З. А. Нехайчик, В. П. Нехтерова. – Минск : Белорус. госуд. ун-т физ. культ., 2009. – 92 с.
3. Босовська М. В. Удосконалення організаційно-правового механізму управління якістю послуг у готельному господарстві / М. В. Босовська // Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. – 2010. – Вип. 1. – С. 200–204.
4. Данканич Т. П. Організаційно-правові аспекти здійснення туристичної діяльності / Т. П. Данканич // Наукові праці КНТУ. Економічні науки. – 2009. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 236–242.
5. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Кунижев А. М. Формирование правовой культуры у студентов автотранспортных ССУЗ (на примере подготовки техников в Кабардино-Балкарском лицее автомобильного транспорта) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. М. Кунижев. – Майкоп, 2007.
7. Тугуз С. Б. Формирование правовой культуры студентов вуза в условиях компетентностной модели подготовки специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Б. Тугуз. – Москва, 2009.
8. Гриньова Я. Г. Формування правової культури майбутніх фахівців транспортної галузі у процесі вивчення правових дисциплін : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Я. Г. Гриньова. – Харків, 2010. – 284 с.

9. Вологодина И. В. Формирование основ профессионально-правовой культуры менеджеров туристического бизнеса в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Вологодина. – Москва, 2010. – 173 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.

Камышникова А. В. Обоснование модели формирования правовой компетентности будущих специалистов гостиничного хозяйства и туризма

В статье доказано, что в нормативных документах и научных трудах важное место занимают требования к сформированности правовой культуры работников туристического бизнеса. Определено, что для эффективного решения проблемы формирования у них правовой компетентности в высшей школе целесообразно обратиться к педагогическому моделированию. Во время проведения исследования сделан вывод о том, что модель формирования правовой компетентности будущих специалистов гостиничного хозяйства и туризма включает следующие компоненты: целевой (принципы построения модели и цель ее реализации); содержательно-процессуальный (определение новообразований как составляющих правовой компетентности студентов и методов, форм, средств обеспечения этих новообразований); контрольно-корректирующий (осуществление контроля хода и результатов формирования правовой культуры студентов, при необходимости – внесение соответствующих изменений в этот процесс).

Ключевые слова: правовая компетентность, гостиничное хозяйство, туризм, высшая школа, модель.

Kamyshnikova G. The Substantiation of Model Formation Legal Competence of Future Professionals of the Hotel Industry and Tourism

It is proved in a publication that in the normative documents and scientific works an important place is occupied the requirements of formation legal culture of business tourism workers. It was determined that in order to effectively address the formation of their legal competence in higher education it is advisable to turn to the pedagogical modeling. The study concluded that the model of the legal competence of the future experts of the hotel industry and tourism includes the following components: goal-oriented, informative and procedural, control-correcting.

Thus, the target component includes basic principles of the model (system, purposefulness, scientific, clarity, objectivity, integrative) and the purpose of its implementation (providing the effective legal competence formation of future professionals' hotel industry and tourism in high school).

Content-Procedure component presented model reflects the envisaged new formation as the components of legal competence of students and methods, forms and means of these new formations. It was determined that the legal culture includes such structural components: motives to continuously improve the level of legal awareness mastered values of law and legal standards; legal knowledge and practical skills in the fields of law, that relate to the profession activity; personal qualities. It was also concluded that the formation of this culture involves the use of various tools (practical employments), methods and forms of education: lectures, seminars and workshops, practical training, workshops, discussions, business games and more.

Control-correcting component of the presented model envisages the realization control motion and results of formation legal culture of students and if necessary, making appropriate changes in the process.

Key words: legal competence, hotel economy, tourism, high school, model.

УДК 378.046.4(045)

Т. В. КАРАКАТСАНІС

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

ВНУТРІШНЬОІНСТИТУЦІЙНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті висвітлено особливості впровадження внутрішньоінституційних моделей професійного розвитку педагогів у зарубіжних країнах, а саме: клінічної супервізії; курсів, семінарів, воркшопів і конференцій; самостійного навчання; кооперативного розвитку; ознайомлення з передовим досвідом; моделі розвитку вмінь; рефлексивної, проектної та каскадної моделей; коучингу/менторства. З'ясовано, що вони, як правило, передбачають самостійну та колаборативну рефлексивну практику педагогів, часто залучаючи більш досвідчених колег як наставників у процес професійного розвитку перших.

Ключові слова: професійний розвиток педагогів, зарубіжний досвід, внутрішньоінституційні моделі, коучинг, рефлексія, супервізія, проекти.

Глобалізаційні процеси у сфері української освіти детермінують зростання наукового інтересу до аналізу відповідного світового досвіду, зокрема щодо такого актуального на сьогодні питання для педагогічної спільноти, як професійний розвиток учителів. Ця проблема характерна й для нашої країни, що відображено в нормативних документах (Закон України “Про вищу освіту” (2014 р.), Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002 р.) тощо) та наукових розвідках вітчизняних учених (Н. М. Авшенюк, Ю. В. Кіщенко, Т. Є. Кристопчук, Л. П. Пуховська та ін.). Важливим елементом ефективного професійного розвитку, як показує світова практика, є використання внутрішньоінституційних моделей, диверсифікацію та особливості впровадження яких важливо розглянути, адже це питання не було об'єктом спеціального дослідження в нашій країні.

Мета статті – висвітлити особливості впровадження внутрішньоінституційних моделей професійного розвитку педагогів у зарубіжних країнах.

Як показує аналіз наукових джерел, внутрішньоінституційні моделі займають важливе місце в системі професійного розвитку педагогів у різних державах світу. Ці моделі, як правило, використовують не ізольовано, а змішано й паралельно. Найбільш поширеними з них є такі:

1. Клінічна супервізія.

Клінічну супервізію (або спостереження) вперше застосували в літній школі Гарварду як засіб сприяння професійному розвитку вчителів на основі обговорення, спостереження та аналізу викладання в умовах класу [5, с. 68]. На сьогодні клінічне спостереження сприймають як ефективну модель професійного розвитку педагогів, вона є одним із найбільш поширених елементів їх професійної підготовки [2]. Одним із найцитованих

способів реалізації клінічної супервізії є проведення попередньої конференції, спостереження в класі, аналіз даних, зібраних під час спостереження, та організація конференції після спостереження.

Існує чимало підтверджень позитивного ефекту клінічного спостереження. Наприклад, підвищення кваліфікації вчителів у Пакистані ґрунтується на процесах розвитку та оцінюванні професійної діяльності в умовах класу. Невеликі групи менш кваліфікованих викладачів працюють разом з досвідченими педагогами, які спостерігають за їх викладацькою діяльністю й працюють з ними, щоб покращити їх уміння [11]. У Нігерії програма підвищення кваліфікації реалізується на основі поєднання індивідуального та групового інструктажу з оцінюванням у невеликих групах шкіл [10]. Цю модель також застосовували в декількох установах у Сполученому Королівстві Великої Британії, головним чином протягом індуктивного періоду, призначеного для нових учителів у школах [9]. В Ізраїлі дослідження, проведене в 17 школах, показало, що супервізія є ефективним інструментом у професійному розвитку, коли вона супроводжується груповими дискусіями, лекціями та індивідуальними конференціями, а також узгоджується з власним рівнем розвитку вчителя. Аналогічні висновки роблять дослідники щодо вчителів у Брунеї [11, с. 91].

2. Курси, семінари, воркшопи та конференції.

Мабуть, найбільш традиційною формою професійного розвитку є типова післядипломна педагогічна підготовка, що включає в себе проведення воркшопів, коротких семінарів і курсів. Основною критикою цієї форми є те, що вона, як правило, пропонує “одноразовий” досвід, погано корелюється з потребами вчителів та не передбачає проведення подальших заходів. Проте, на думку багатьох учених, якщо вона поєднується з іншими формами, її результативність значно зростає.

Наприклад, у Центрі розвитку освіти (Education Development Center) у США розроблено й реалізовано програму професійного розвитку під назвою “Викладання математики в середній школі” [11, с. 94]. В межах цього проекту 32 вчителі математики середніх шкіл Бостона збиралися два рази на місяць протягом двох років для участі в роботі семінарів, що тривали півдня та були спрямовані на вирішення питань, пов’язаних з викладанням математики; деякі з них були зорієнтовані на контент, інші – на педагогічні знання та практику. Вчителям також було запропоновано провести деякі дослідження в своїх класах, щоб визначити чинники, які могли б допомогти пояснити низький рівень досягнень певних учнів. Учителі оцінили семінари як дуже цінні, і це призвело до змін їх практики в класі. Вони також оцінили переваги створення професійних мереж і нещодавно набутих навичок, які передбачали управління часом, ресурсами та здатності до ризику.

3. Самостійне навчання.

У цьому типі професійного розвитку вчитель визначає мету, яку він вважає важливою для себе, робить це індивідуально або в невеликих групах, визначає перелік заходів, які буде здійснювати, щоб досягти цієї мети,

необхідні ресурси та способи, якими буде оцінений прогрес і досягнення. У такій ситуації викладачі беруть на себе відповідальність за свій власний розвиток. Роль адміністраторів і керівників полягає у сприянні, керівництві та відповідній підтримці. Для забезпечення ефективності моделі необхідний зворотний зв'язок.

Одним із прикладів використання цієї моделі [11, с. 98–99] для забезпечення “професійного розвитку для педагога, педагога і педагогом” є модель Школи інновацій через взаємодію вчителів (School Innovation Through Teacher Interaction). Діяльність, яку здійснювали вчителі, включала обговорення питань щодо того, як би вони хотіли, щоб школа виглядала та якою була; оцінку потреб за участю адміністраторів; прийняття рішення про те, хто буде експертами (зі школи) щодо тем, обраних для роботи, й обрання людей у якості членів команди, які братимуть участь у коучингу колег.

Особливою формою самостійного професійного розвитку зарубіжний учений Л. Б. Істон [3] називає “протоколи налаштувань” (tuning protocols). У цій моделі, розробленій Девідом Алленом і Джозефом Макдональдом, учитель представляє фактичну роботу перед групою вдумливих “критичних друзів” у структурованому рефлексивному дискурсі, спрямованому на “налаштування” діяльності на більш високі стандарти. Після обговорення з групою колег всіх її позитивних і складних аспектів педагог розмірковує над тим, як можна покращити роботу.

4. Кооперативний розвиток.

Цим терміном А. А. Глетхорн [4] описує свою модель колегіального розвитку. В ній викладачі розробляють свій власний план професійного розвитку в малих групах. Така кооперативна модель змушує вчителів як групу в кожній школі постійно відповідати за якість. Це реалізується через: організацію професійних діалогів для обговорення професійних питань особистого інтересу; розробку навчальних програм, де команди вчителів розробляють компоненти навчальних програм; супервізію колег; допомогу або коучинг колег; проведення дослідження для спільного вирішення реальних професійних проблем.

Для того, щоб ця модель була ефективною, на думку А. А. Глетхорна [4], необхідні такі умови: наявність справжнього колаборативного шкільного контексту (щоб це не нав'язувалося вчителям); підтримка зусиль адміністраторами; наявність у вчителів достатнього часу для виконання всіх завдань, перерахованих вище; проходження вчителями підготовки з питань ефективної реалізації цієї моделі.

Таку модель вже багато років застосовують в Іспанії, в межах якої реалізовано цілу низку проектів. Одним із перших був проект післядипломної підготовки вчителів на базі школи (School-Based In-Service Teacher Education project), який реалізовувався на початку 1980-х рр., а інший – проект освіти педагогів-тренерів (Education of Teacher Educators project), метою якого було

підвищення кваліфікації персоналу, який буде працювати в нових центрах учителів та інститутах [11].

5. *Ознайомлення з передовим досвідом.*

Низка програм професійного розвитку дають викладачам можливість спостерігати за роботою колег, які мають передовий професійний досвід у галузі викладання. Таким чином, викладачі мають можливість учитися й рефлексувати щодо знань, умінь і ставлень, які ці викладачі реалізують в умовах класу. В багатьох випадках такі спостереження становлять значну частину професійного розвитку педагогів, у той час як в інших країнах вони є основною можливістю професійного розвитку. Одним із прикладів такої моделі є Міжнародна програма професійного розвитку вчителів (Teachers International Professional Development Programme) Британської Ради. Ця програма фінансує відвідування британськими вчителями шкіл у різних країнах і умовах з тим, щоб вони могли спостерігати за навчанням і роботою колег так, щоб вони могли потім поділитися своїм досвідом з іншими викладачами в своїх школах і громадах. Інша програма, яка сприяє професійному розвитку шляхом фінансування візитів учителів в інші країни, була ініційована урядом Чілі ще в 1996 р. Чилійські вчителі перебували протягом двох місяців в країні, яка, за даними відповідальної за цей проект комісії, пропонувала програму-взірець у галузі спеціалізації вчителів [11, с. 101].

6. *Модель розвитку вмінь.*

Цю модель було розроблено для оволодіння педагогами новими методами навчання й такими вміннями, як постановка питань для активізації мисленевих процесів вищого рівня, навчання-дослідження та групова робота. Для того, щоб ця модель була ефективною, необхідна значна кількість часу поза межами робочої аудиторії. Після цього викладачі повільно реінтегруються в класи за допомогою значного коучингу. Ця модель включає п'ять компонентів: 1) дослідження теорії за допомогою лекцій, дискусій та читань; 2) демонстрацію навичок за допомогою відео та тренінгів; 3) практику в змодельованих умовах (20 або 25 випробувань у період від 8 до 10 тижнів); 4) керований зворотний зв'язок з боку колег (заохочуються аудіо- та відеозаписи); 5) коучинг під час переходу від навчання до фактичного викладання в класі.

Така модель (наприклад, у США) передбачала реалізацію двох програм для вихователів дитячого садка, які пройшли програму професійного розвитку для того, щоб дізнатися більше про нові методичні підходи, критично важливі для успішного оволодіння навичками раннього читання [11].

7. *Рефлексивна модель.*

Ця модель ґрунтується на особистому досвіді вчителів у викладанні в навчальній аудиторії. Вона передбачає фокусування уваги вчителів на подіях звичайного дня та рефлексію щодо їх змісту та ефективності.

Її розроблено на основі моделі Шона (Schon) [11, с. 104], який пояснює, що педагог рефлексує, коли він: зацікавлений чи заінтригований будь-яким практичним аспектом; систематизує цей аспект з погляду особ-

ливостей умов; переглядає погляд на цей аспект у світлі минулого знання або попереднього досвіду; розробляє план подальших дій.

Програми, які успішно просувають рефлексивну практику серед учителів різних країн світу, мають такі особливості [11, с. 106]: вони пропонують можливості для мультиперспективності; інтенсивне вивчення педагогічної практики протягом декількох днів; дають можливість учителям теоретизувати практику та спонукають їх робити це часто, позитивно ставитися до невизначеності.

Таку модель реалізували Адалбжарнардотір і Селман [2]. Вони розробили та впровадили програму інтервенції, яка мала дві мети: розвивати міжособистісні компетенції та навички учнів; надавати підтримку професійному розвитку вчителів, заохочуючи їх до рефлексії своїх педагогічних ідей, цілей, методів навчання та професійного розвитку відповідно до питань соціальної поведінки та розвитку дітей. Програма розвивала два види рефлексії: індивідуальну та групову. Було відзначено, що викладачі значно покращили свої рефлексивні вміння щодо власної практики та забезпечили відповідні можливості для дітей.

8. *Проектна модель.*

Основна мета цієї моделі – це розвиток здатності вчителів працювати незалежно один від одного й колаборативно в якості рефлексивних професіоналів. Цю мету досягають не тільки через власний проектний досвід, а й через обговорення, порівняння та контраст з викладеним у літературі та роботою своїх колег. Крім того, ця модель робить позитивний внесок у діяльність навчальних закладів, у яких працюють педагоги, що детермінує їх підтримувати функціонування цієї моделі [8]. Такі моделі часто застосовують для підготовки вчителів до виконання керівних ролей у класі та школі, а також покращення загальної якості їх професійного розвитку.

Прикладом є проект, що реалізовували в Нідерландах для вчителів середніх шкіл, які проходили курс підвищення кваліфікації для розвитку вмінь створення тематичних навчальних матеріалів [1]. Курс було запропоновано в декількох форматах, які варіювалися за кількістю часу, відведеного на пояснення та практику. Вчителі були залучені до дискусій, оцінювання, рефлексії, розробки матеріалів тощо, а потім разом з дослідником оцінювали аспекти програми, які були найбільш ефективними. Було відзначено, що ефективність зростала, коли більшу частину курсу було присвячено практичній діяльності, та коли вони співпрацювали з наставником після завершення курсу. Отримані дані вплинули на практику вчителів та шкільну адміністрацію, залучених до проекту.

9. *Каскадна модель.*

У цій моделі перша генерація викладачів навчається певній темі, викладацькому або предметному аспекту, а після закінчення такого періоду стають самі викладачами для другого покоління педагогів [11, с. 115]. Особливу увагу приділяють плануванню такої програми й безпосередньо

процесу, а також вибору кандидатів для першої генерації фахівців. Ефективно це може тривати, на думку багатьох учених, до трьох циклів.

Каскадну модель було успішно реалізовано в низці установ. Наприклад, у шкільному окрузі штату Техас (США) педагоги навчалися використовувати технології при викладанні в навчальному закладі різних предметів. Прескотт описує ще один проект (the School Attuned project), у якому невелика кількість учителів навчалися на основі методу кейс-стаді ідентифікувати та діагностувати вісім областей функціонування мозку. Ці вчителі, в свою чергу, потім вчили своїх колег робити таку саму оцінку. Цей проект показав позитивний вплив на вчителів, дітей та їх сім'ї.

Інший успішний досвід представлений у Чилі, де інститути підготовки вчителів, використовуючи цю модель, реалізовували її (безкоштовно для вчителів) у 15 відсотках державних шкіл у найбідніших районах країни. Ці інститути спрямували зусилля на покращення знань і навичок учителів з навчання математики, читання та письма в початкових школах, у яких навчаються діти з бідних і сільських районів держави. Першим кроком у цьому процесі є те, що супервайзери проходять інтенсивну тижневу підготовку в інституті щодо того, як викладати математику, читання й письмо, а також як допомогти вчителям покращити своє викладання цих предметів. Після цієї інтенсивної підготовки супервайзери повертаються назад у свої райони, де вони здійснюють щотижневі семінари з невеликою групою вчителів (близько восьми) в своїх школах. Цей проект успішно реалізується з 1990 р. і отримав фінансову підтримку не тільки від чилійського уряду, а й від урядів Швеції та Данії [11, с. 115–116].

10. Коучинг/менторство.

Коучинг – це процес, за допомогою якого колега, який є критичним слухачем/спостерігачем, задає питання, робить зауваження та вносить пропозиції, які допомагають учителю зростати, здійснювати рефлексію та приймати різні рішення [1]. Цей процес забезпечує можливості для професійного розвитку вчителів. Менторство – це форма коучингу, що є короткостроковою (наприклад, для вчителя-початківця або для когось нового в школі або системі). Інші форми коучингу можна здійснювати на постійній основі та в довгостроковій перспективі. Як стверджують більшість учених, коучинг – це вміння, тому коучери та ментори мають потребу в тренуванні.

Аналізуючи ролі менторів у Англії та Німеччині та проведені раніше дослідження, Джонс [7] описує три можливі моделі менторства: а) учнівська модель (the apprenticeship model): наставник є вчителем-майстром для наслідування; б) компетентісна модель (the competence model): наставник співвідносить підготовку й оцінку із задалегідь визначеними стандартами професійної практики; в) рефлексивна модель (the reflective model): наставник стає “критичним другом”, який допомагає в оцінюванні викладання.

З розвитком нових технологій було запропоновано модель під назвою “телементорство” (“telementoring”), яку вчені Айзенман і Торнтон апробували з викладачами, що працювали перший рік. Це модель менторст-

ва, яка здійснюється через електронну пошту. На початку наставником є кафедра університету, де навчався новий учитель, а через рік викладач сам може стати наставником нового педагога, який працює перший рік. Цей тип наставництва вже довгий час реалізується, часто неофіційно, в багатьох установах світу.

Висновки. Таким чином, внутрішньоінституційні моделі використовують у багатьох навчальних закладах різних країн світу вже тривалий час. Вони, як правило, передбачають самостійну та колаборативну рефлексивну практику педагогів, часто залучаючи більш досвідчених колег як наставників у процес професійного розвитку перших.

Список використаної літератури

1. Cochran-Smith M. Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts / M. Cochran-Smith, Sh. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre. – 3rd ed. – New York : Routledge, 2008. – 1392 p.
2. Dixon P. Handbook of International Development and Education / P. Dixon, S. Humble, C. Counihan. – Northampton : Edward Elgar Pub, 2015. – 560 p.
3. Easton L. B. Tuning protocols / L. B. Easton // Journal of Staff Development. – 1999. – № 20 (3). – P. 54–55.
4. Glatthorn A. A. Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation / A. A. Glatthorn, F. A. Boschee, B. M. Whitehead. – 4th ed. – Los Angeles : SAGE Publications, 2015. – 616 p.
5. Grimmitt P. P. The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision / P. P. Grimmitt, P. Crehan // Teacher development and educational change. – London : The Falmer Press, 1992. – 264 p.
6. Jones M. Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany / M. Jones // Journal of Education for Teaching. – 2001. – № 27 (1). – P. 75–94.
7. Orland-Barak L. International Teacher Education: Part A: Promising Pedagogies (Advances in Research on Teaching) / L. Orland-Barak. – United Kingdom : Emerald Group Publishing Limited 2014. – 300 p.
8. Shaw R. Teacher training in secondary schools / R. Shaw. – London : Kogan Page, 2006. – 225 p.
9. Tatto M. T. Limits and constraints to effective teacher education / M. T. Tatto // International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century. – United Kingdom : Elsevier Science, 1997. – 920 p.
10. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature / E. Villegas-Reimers. – UNESCO : International Institute for Educational Planning, 2003. – 199 p.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Каракатсанис Т. В. Внутринституционные модели профессионального развития педагогов: зарубежный опыт

В статье освещены особенности внедрения внутринституционных моделей профессионального развития педагогов в зарубежных странах, а именно: клинической супервизии; курсов, семинаров, воркшопов и конференций; самостоятельного обучения; кооперативного развития; ознакомления с передовым опытом; модели развития умений; рефлексивной, проектной и каскадной моделей; коучинга/менторства. Установлено, что они, как правило, предусматривают самостоятельную и колаборативную рефлексивную практику педагогов, часто привлекая более опытных коллег как наставников в процесс профессионального развития первых.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов, зарубежный опыт, внутринституционные модели, коучинг, рефлексия, супервизия, проекты.

Karakatsanis T. Inside-institutional Models of Teachers' Professional Development: International Experience

The paper highlights the features of the implementation of inside-institutional models of teachers' professional development in foreign countries. According to the most cited authors, one of the commonest ways of implementing clinical supervision is by including a pre-observation conference, an observation of classroom performance, the analysis of the data collected during the observation, and a post-observation conference. Special attention is given to traditional workshops, seminars and courses which are considered to be 'one-shot' experiences, but when accompanied by other types of professional-development opportunities, they are shown to be quite successful. In the context of self-directed development, it was found out that in this case teachers take responsibility for their own development, and the role of the administrators and supervisors is to facilitate, guide and support that development. Objective feedback is certainly needed if this model is to be effective. In the model of cooperative development, teachers develop their own plan for professional development in small groups. When observing excellent practice, teachers have the opportunity to learn and reflect on the knowledge, skills and attitudes that excellent teachers implement in the classroom. The skills-development model was designed to develop new teaching techniques and skills such as higher-order questioning, inquiry teaching and group work. The reflective model builds on teachers' personal classroom experiences. It requires that the teacher pay attention to daily routine and the events of a regular day, and to reflect on their meaning and effectiveness. The primary goal of the project-based model is to develop the teachers' capacity to work independently and collaboratively as reflective professionals. The cascade model can continue effectively for up to three generations of teachers. Coaching and mentoring provide the newcomer with support, guidance, feedback, problem-solving guidance, and a network of colleagues who share resources, insights, practices and materials. So it was found that these models tend to involve independent and collaborative reflective teachers' practice, and more experienced colleagues as mentors in the process of the professional development of the former.

Key words: *teachers' professional development, international experience, intra-institutional models, coaching, reflection, supervision, projects.*

УДК 37.03-056.263-053.4:797.2

В. І. КЕМКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент

О. С. СОКИРКО

кандидат педагогічних наук, доцент

Запорізький національний технічний університет

КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ

У статті розроблено корекційну методiku навчання глухих дітей 5–6 років плавання, що містить систему дихальних і фізичних вправ зі спеціальним символічно-жестовим супроводом; комплекс рухливих ігор та завдань для індивідуального й групового виконання в умовно-водному та водному середовищі, що розраховані на взаємодію з однолітками без порушення слуху й спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників.

Ключові слова: *глухі діти 5–6 років, розвиток пізнавальної сфери, навчання плаванню, корекційна методика, експериментальна модель.*

Серед значної кількості дітей, яких сьогодні зараховують до категорії таких, хто має особливі потреби, велику групу становлять такі, що втратили слух або мають його значні порушення. Вченими доведено, що ураження слухового аналізатора негативно позначається на психічному й фізичному розвитку, соціалізації та становленні особистості глухих дітей. Ускладнений розвиток їхнього мовлення, що зумовлений порушенням або повною втратою слуху, призводить до порушення мислення, пам'яті, уяви та інших психічних процесів, що забезпечують пізнавальну діяльність (Р. Боскіс [2, с. 102]), Л. Виготський [3, с. 11]). Значно змінюється особистісний розвиток дітей з порушенням слуху. У них розвивається замкненість, небажання вступати в контакт з оточенням. Зменшення обсягу інформації, яку отримують глухі діти внаслідок ураження слуху, позначається також на рівні їхнього фізичного розвитку, оволодінні майже всіма видами рухових дій (Н. Байкіна [1, с. 69], Л. Тигранова [7, с. 21]), Н. Яшкова [8, с. 4]). Усе це негативно впливає на успішність їх подальшого навчання в школі.

Проте результати наукових досліджень і досвід спеціальної освіти показують, що діти з порушенням слуху можуть успішно опанувати програму загальноосвітньої школи за умови відповідної своєчасної та цілеспрямованої роботи. Ефективність корекційної роботи посилюється, якщо вона починається з дошкільного віку й максимально враховує наявні можливості та компенсаторні механізми психофізичного розвитку організму.

Перспективним у цьому контексті є навчання глухих дітей плавання. Відомо, що воно як засіб фізичного виховання позитивно впливає на діяльність серцево-судинної й дихальної систем організму дитини, підвищує ємність легенів, збільшує інтенсивність обмінних процесів, покращує координацію рухів та орієнтацію в просторі, сприяє вихованню в дитини са-

мостійності, дисциплінованості, сміливості, рішучості й наполегливості (С. Мясичев [5, с. 177], Д. Силантьєв [6, с. 12]). Проте проблема використання плавання як засобу розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з порушенням слуху не була предметом спеціального дослідження.

Важливість розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей дошкільного віку з порушенням слуху для їх успішного навчання в школі й необхідність використання в цьому процесі спеціальних методик корекційної роботи зумовлює актуальність теми статті.

Мета статті – розкрити процес розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей на заняттях з плавання.

З метою визначення сутності й особливостей розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей дошкільного віку, стану розробки проблеми дослідження в теорії і практиці корекційної педагогіки використано метод аналізу науково-методичної літератури та досвіду роботи спеціалізованих навчально-виховних і реабілітаційно-навчальних закладів. Для вивчення особливостей розвитку пізнавальної діяльності й фізичного розвитку глухих дітей використано методи непрямого та відкритого спостереження й тестування. Визначення ефективності розробленої експериментальної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання здійснено методом педагогічного (констатувальний і формувальний етапи) експерименту. Для узагальнення експериментальних даних, виявлення закономірностей у їх зміні використано статистичні методи. Достовірність результатів експерименту перевірено за *t*-критерієм Стьюдента.

Корекційна модель розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання включає три етапи: пропедевтичний, адаптувально-навчальний і розвивально-тренувальний. Відповідно до цієї моделі експериментальна корекційна методика на першому – пропедевтичному – етапі була спрямована на формування в глухих дітей уявлення про плавання, його основні рухи й способи, а також на створення стійкої мотивації до занять, подолання страху перед водним середовищем, спортивною спорудою, незнайомими людьми тощо.

Робоча гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання має складатися з трьох етапів; системи спеціальних корекційно-розвивальних вправ, що орієнтують на опанування плавальних рухів у рухливих індивідуальних та групових іграх у воді, і позитивно вплине на розвиток їхньої пізнавальної діяльності, скоротить відставання від однолітків без порушення слуху.

Розвиток пізнавальної діяльності глухих дітей під час навчання плавання стимулювали використанням наочних зображень (плавальних рухів, команд, правил поведінки, ігор), що актуалізували образи предметів і способи їх використання.

Під час виконання вправ увагу приділяли поясненню дітям просторових і часових характеристик рухів і їх навчання. При вивченні плавальних

рухів застосовували картки із завданнями, на яких зображено схеми для виконання спеціальних вправ, вимоги щодо їх оптимального відтворення й кількості повторень. Таким чином, глухі діти засвоювали систему жестів і невербальних команд, за допомогою яких здійснювалося керування їхніми руховими діями та корекція помилок в умовно-водному середовищі, і навчались їх виконувати. Крім загальноприйнятих жестів, що використовують учителі фізичної культури й вихователі в роботі з глухими дітьми, розроблено спеціальні жести, що сприяють усвідомленню дітьми техніки виконання плавальних вправ і прискорюють їх практичне освоєння.

На другому – адаптувально-навчальному – етапі основну увагу приділяли засвоєнню простих рухів і поєднанню їх з диханням. Усі завдання й ігри спочатку обговорювали та виконували на заняттях в умовно-водному середовищі. Перенесення їх у водне середовище відбувалось за допомогою й за безпосередньою участю дітей без порушення слуху, що спонукало глухих дітей до нових соціальних контактів на тлі взаємодії й взаємодопомоги в ігровій ситуації.

На третьому – розвивально-тренувальному – етапі основними завданнями були розвиток та вдосконалення координації дихання й складних плавальних рухів глухих дітей у водному середовищі. Їх вирішенню сприяло використання командних ігор, що вимагали спільних злагоджених дій усіх учасників команди для досягнення поставлених цілей. До складу команд входили глухі діти й діти без порушення слуху.

Розвитку пізнавальної діяльності, здатності до аналізу й узагальнення в глухих дітей сприяли порівняння, які використовували під час вивчення спеціальних плавальних термінів, оволодіння технікою виконання плавальних рухів, спеціалізованих жестів. Дошкільникам було потрібно не тільки подивитися на предмет або зображення й запам'ятати їх, а й виявити в них відмінності, знайти відповідь на певне запитання, провести порівняння тощо.

За результатами прикінцевих зрізів зафіксовано покращання всіх показників пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років, що контролювались у дослідженні й визначалися за ступенем прояву самостійності, результативності та правильності виконання завдань.

Значне достовірне покращення було встановлено в глухих дітей 5–6 років, які навчались плавання за корекційною методикою, за показниками зорового диференційованого сприймання (тест “Знайди квадрат”), образного мислення й розумових операцій аналізу та узагальнення (тест “Зайвий предмет”), наочно-дійового мислення (тест “Окресли контур”), логічного мислення (тест “Вільна класифікація”), стійкості, розподілу й переключення уваги (методика С. Лієпінь). Помітне покращення відбулось за показниками логічного та образного мислення (тест “Знайди пару”), логічного мислення (тест “Узагальнення понять”). Незначне покращення виявлено за показниками орієнтації в просторі (тест “Графічний диктант”) і зорової пам'яті (тест “Упізнай фігури”).

На констатувальному етапі у групах глухих дітей (ЕГ і КГ1) не було виявлено жодної дитини з достатнім та задовільним рівнями розвитку пізнавальної діяльності. Рівень нижче від задовільного мали 20,3% дівчат і 22,1% хлопчиків ЕГ, 22,8% і 23,6% хлопчиків та дівчат КГ1. Низький рівень пізнавальної діяльності виявлено в 79,7% хлопчиків і 77,9% дівчат ЕГ. У КГ1 низький рівень зафіксовано в 77,2% хлопчиків і 76,4% дівчат. У контрольній групі дітей без порушення слуху (КГ2) достатній рівень було виявлено в 9,5% хлопчиків і 14,7% дівчат, задовільний – у 60,6% хлопчиків та 71,4% дівчат, нижче від задовільного – у 29,9% хлопчиків і 13,9% дівчат. Низький рівень розвитку пізнавальної діяльності в цій групі не було виявлено.

Після впровадження експериментальної корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання в експериментальній групі відбулися позитивні зміни. Достатнього рівня розвитку пізнавальної діяльності в цій групі зафіксовано не було, але в 14,6% хлопчиків і в 17,1% дівчат виявлено задовільний рівень; рівень нижче від задовільного – у 55,9% хлопчиків та 64,8% дівчат, низький рівень – у 29,5% хлопчиків і 18,1% дівчат.

У КГ1 достатнього й задовільного рівня розвитку пізнавальної діяльності не досягла жодна дитина. Рівень нижче від задовільного виявили 24,3% хлопчиків і 29,1% дівчат цієї групи, низький рівень – 75,7% хлопчиків та 70,9% дівчат. У КГ2 достатній рівень зафіксовано в 4,9% хлопчиків і 18,5% дівчат, задовільний – у 66,3% хлопчиків та 75,4% дівчат, нижче від задовільного – у 18,8% хлопчиків і 6,1% і дівчат. Низького рівня розвитку пізнавальної діяльності в цій групі не виявлено. За показниками фізичного стану глухих дітей в ЕГ після проведення експерименту відбулися значні позитивні зміни за показниками життєвої ємності легенів і базових координаційних здібностей. У контрольних групах суттєвих позитивних змін не виявлено.

Отже, наведені дані щодо динаміки розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання засвідчили ефективність розробленої експериментальної корекційної методики, що підтверджено методами математичного аналізу.

Висновки:

1. Критеріями розвитку пізнавальної діяльності дитини дошкільного віку є рівень її самостійності, результативності та правильності у виконанні завдань пізнавального характеру. Найбільш характерні особливості розвитку пізнавальної діяльності дошкільників з порушенням слуху виявляються в їхньому зорово-диференційованому сприйманні, логічно-образному та наочно-дійовому мисленні, увазі, здатності до аналізу й узагальнення, орієнтації в просторі.

2. Експериментальна модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання включає систему дихальних і фізичних вправ зі спеціальним символічно-

жестовим супроводом; комплекс рухливих ігор і завдань для індивідуального й групового виконання в умовно-водному та водному середовищі, що розраховані на взаємодію з однолітками без порушення слуху й спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників.

3. Ефективність методики доведено кількісним і якісним аналізом результатів формувального експерименту. В експериментальній групі відбулися позитивні зміни в рівнях розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років. Кількість глухих дітей із задовільним рівнем пізнавальної діяльності зросла на 14,6% у хлопчиків та на 17,1% у дівчат, з рівнем нижче від задовільного – на 35,6% у хлопчиків та 42,7% – у дівчат; з низьким рівнем – зменшилася відповідно на 50,2% і 59,8%. У контрольній групі глухих дітей ці зміни були незначними.

Список використаної літератури

1. Байкина Н. Г. Коррекция двигательной сферы глухих школьников в процессе физического воспитания / Н. Г. Байкина // Материалы VII Всесоюзных педагогических чтений. – Москва, 1985. – С. 2–3.
2. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя / Р. М. Боскис. – Москва : Просвещение, 1975. – 125, [3] с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
4. Запорожец А. В Психология действия : избр. психол. тр. / А. В. Запорожец. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 731 с.
5. Мясичев С. А. Двигательная и психическая реабилитация глухих и слабослышащих мальчиков 9–12 лет средствами плавания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. А. Мясичев. – Краснодар, 2003. – 164 с.
6. Силантьев Д. О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Д. О. Силантьев. – Київ, 2001. – 19 с.
7. Тигранова Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей: младший школьный возраст / Л. И. Тигранова. – Москва : Педагогика, 1978. – 96 с.
8. Яшкова Н. В. Наглядное мышление глухих детей / Н. В. Яшкова ; НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1988. – 141 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Кемкина В. И., Сокирко А. С. Коррекционная методика развития познавательной сферы глухих детей 5–6 лет в процессе обучения плаванию

В статье разработана коррекционная методика обучения глухих детей 5–6 лет плаванию, содержащая систему дыхательных и физических упражнений со специальным символично-жестовым сопровождением; комплекс подвижных игр и заданий для индивидуального и группового выполнения в условно-водной и водной среде, которые рассчитаны на взаимодействие со сверстниками без нарушения слуха и направлены на активизацию познавательной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: *глухие дети 5–6 лет, развитие познавательной сферы, обучение плаванию, коррекционная методика, экспериментальная модель.*

Kemkina V., Sokyрко A. Correction Methods of Developing Cognitive Sphere Deaf Children 5–6 Years in the Swimming Training

On the 1st stating stage of the experiment we studied the peculiarities of the development of psycho-physical and cognitive fields of the deaf children and those who don't

have the hearing problems. For this we did the estimation of the level of development of the psycho-physical and coordinative qualities.

Also we studied the level of development of the visual and creative thinking, the spational orientation, the distribution and the shifting of attention, visual perception. Basing on the received data we found out that the deaf children are behind in the level of the psycho-physical and cognitive development compared to those children, who don't have the hearing problems.

On the 2nd forming stage of the experiment and with taking into the account the received data we developed the experimental methodology of the development of the cognitive activity of the deaf children during the process of learning to swim. The experimental methodology is based on the principles of unity and interconnection of mental, physical and moral development. It includes the system of signs (gestures) which was developed specifically for this purpose and the complex program of the outdoor (action-oriented) games in water for optimizing the learning process of the deaf children and for forming the swimming skills.

For providing the accident prevention while working with the deaf children in the water and also for the children's orientation in the water and for movement correction all the signs (gestures) were studied with the children onshore (on the ground) and the learning of signs was taking place simultaneously with the swimming exercises, and only after it the signs (gestures) were used in the water.

During the swimming lessons with the deaf children we created the cognitive situations related to the transfer of the special sport and swimming knowledge (the mastering of the technique of the swimming movements, studying of the schemes and special signs) and to the solving of the movement tasks. The development of thinking was going in two directions: reproductive and productive (creative). The reproductive thinking was laying in the understanding of the actions after the teacher's instructions. The productive (creative) thinking was lying in the analysis of the sport technique for applying it to the individual peculiarities. Thus the conditions for the development of the cognitive field and for creating such intellectual qualities as resourcefulness, concentration, curiosity, the mental processing were created.

Key words: *deaf children aged 5–6, cognitive activity development, swimming training, correction methodology, experimental model.*

УДК 371.2:355.233

В. М. КРАВЧЕНКОкандидат економічних наук, доцент
Класичний приватний університет**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА
ЯК ОСНОВА ЙОГО КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ**

У статті розкрито сутність понять “компетентність”, “професійна компетентність”, “професійна компетентність викладача”, “конкурентоспроможність”; вказано складові професійної компетентності майбутнього викладача. Висвітлено наукові погляди на проблему формування професійної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури; окреслено критерії сформованості основ конкурентоспроможності майбутнього викладача вищої школи.

Ключові слова: компетентність, конкурентоспроможність, магістр, майбутній викладач, модернізація, професійна підготовка, формування.

В умовах соціально-політичних перетворень, переходу до нової парадигми освіти, відповідно до запитів суспільства висувуються нові вимоги до компетентності учасників освітнього процесу. Сьогодні потрібні фахівці, які вміють адаптуватися до мінливих умов, творчо мислити, готові до інноваційності.

Для сучасного етапу розвитку професійної освіти в Україні характерні якісні зміни її сутності, мети й завдань. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти й організація освітнього процесу відповідно до демократичних цінностей, сучасних науково-технічних досягнень.

Вища школа сьогодні повинна здійснювати підготовку конкурентоспроможного фахівця, якісними характеристиками якого є: розвинутий інтелект, культура наукового мислення, здатність до культуротворчого діалогу, стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію й саморозвиток у наукоємному, інтелектуальному, культуроємному освітньому просторі [7].

Держава повинна забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, засвоєння й упровадження наукових та інноваційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Нові вимоги до освіти зумовлюють необхідність змін і в системі професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Теоретична значущість і недостатня розробленість такого аспекту фахової підготовки майбутніх викладачів визначили тему статті, а її **метою** стало розкриття сутності понять “компетентність”, “професійна компетентність викладача”, “конкурентоспроможність”; висвітлення наукових поглядів на проблему формування професійної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Організацію навчального процесу у вищій школі досліджували В. Андреев, С. Архангельський, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пехота, П. Пономарьов, З. Решетова, С. Сисоева, Т. Сущенко, Т. Таранов, М. Шкіль та ін. Питанням професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців присвячені праці Д. Богоявленської, В. Зазикіна, І. Зайцевої, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіної, О. Пехоти, Я. Пономарьова, Ю. Фокіна та ін.

Конкуренцію як тип міжособової взаємодії досліджували багато українських і зарубіжних учених: О. Александрова, О. Астапенко, В. Безрукова, Н. Борисова, К. Боулдинг, С. Брю, Т. Верлен, В. Воловик, В. Воронкова, Н. Гарафутдінова, М. Гельвановський, М. Дойч, В. Жадько, С. Кримський, Д. Крючков, А. Курно, А. Куценко, Ф. Лист, В. Лук'янець, О. Марін, В. Парето, Г. Ратценхофер, У. Самнер, А. Сміт, Д. Рикардо, Д. Стюарт, В. Таран, Д. Чернилевський, С. Ширококов та ін.

Упродовж останніх років предметом уваги дослідників були проблеми, пов'язані з компетентнісним підходом в освіті, професійною компетентністю й формуванням професійних компетенцій фахівців різного профілю, особливостями впровадження компетентнісного підходу (Н. Бібік, Л. Ващенко, Н. Голуб, І. Єрмаков, В. Кремень, С. Калашнікова, В. Луговий, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пошетун, О. Ситник, М. Степко, Ж. Таланова та ін.), розвитком компетентнісно орієнтованого навчання (В. Бадер, З. Бакум, О. Біляєв, І. Зимня, А. Маркова, В. Мельничайко, А. Хуторський, Г. Шелехова), вивченням структури та змісту професійної компетентності викладачів (Т. Браже, В. Введенський, Н. Дем'яненко, Н. Журавська, І. Зарубінська). Науковцями доведено, що компетентнісний підхід передбачає глибокі системні перетворення в освітньому процесі педагогічного вищого навчального закладу, що стосуються викладання змісту дисциплін, оцінювання знань, освітніх технологій, зв'язку вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти.

Розвиток суспільства висуває нові вимоги й до викладачів вищої школи – сьогодні викладач є не просто педагогом, він стає провідником державницьких ідей, прикладом для студентів – майбутніх фахівців.

Рада Європи 1996 р. ухвалила Концепцію ключових компетентностей як освітнього результату. Тепер майже всі вищі навчальні заклади України беруть участь у Болонському процесі [8, с. 7].

У матеріалах Болонського процесу підкреслено, що використання термінів “компетентність”, “компетенція” для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної та соціальної підготовленості випускників ВНЗ [8, с. 13].

Компетентність – це компетенція в дії. Це міра “включеності” людини в діяльність. На відміну від знань, умінь, навичок, що передбачають дію за аналогією, за зразком, компетентність передбачає досвід успішного здійснення самостійної діяльності, уміння приймати ефективні рішення в незнайомих, нестандартних професійних і життєвих ситуаціях.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як “здатність застосовувати знання й уміння” (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. У 2004 р. у публікаціях ЮНЕСКО поняття “компетентність” трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (Rychen & Tiana, 2004). На конференції міжнародного рівня, що відбулася завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди щодо тлумачення поняття “компетентність” таким чином: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті, так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [5, с. 7].

Українські науковці визначають компетентності як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Вони надають людині змогу визначати (тобто ідентифікувати й розв’язувати незалежно від контексту або ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Поняття “компетентність” у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти також можна подати як “здатність”, іншими словами, під компетентністю розуміють здатність до здійснення практичної діяльності, що вимагає наявності понятійної системи й, отже, відповідного типу мислення, що надає змогу оперативно вирішувати проблеми та завдання, що виникають [1, с. 16].

У словнику “Професійна освіта” компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) тлумачиться як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

До структури компетентності зараховують знання, пізнавальні навички, практичні навички, ставлення, емоції, цінності та етику, мотивацію [5].

Компетентність переважно визначають як поєднання психічних якостей, що надає змогу діяти самостійно й відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції.

Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними здібностями, знаннями, практичними вміннями, що надають їй змогу обґрунтовано міркувати про цю галузь і ефективно діяти в ній. Компетентність є своєрідним мірилом рівня професіоналізму особистості.

Компетентність як комплексна особистісна категорія означає практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі; вона включає знання, уявлення, навички, мотиви, цінності, реалізовані в життєвих та професійних контекстах, передбачає наявність досвіду діяльності.

Наукові здобутки освітян щодо розуміння сутності та змісту поняття компетентності випускника вищої школи узагальнено в Законі України “Про вищу освіту”, згідно з яким компетентність визначається як динаміч-

на комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [3].

Національно рамкою кваліфікацій визначено, що підготовка викладачів для вищих навчальних закладів здійснюється на другому (магістерському) рівні вищої освіти й відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій [10] і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

З метою уніфікації вимог до розробки нових стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу визначено три групи компетентностей, які необхідно зазначити в освітніх програмах: інтегральна (для відповідного кваліфікаційного рівня), загальні та спеціальні (фахові, предметні) [6]. Зокрема, для магістрів (рівень 7) інтегральну компетентність визначено як “здатність розв’язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог” [6, с. 12].

Загальні компетентності – це знання, розуміння, навички та здатності, якими студент оволодіває в межах виконання певної програми навчання, які мають універсальний характер. Загальні компетентності не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

Ключові (загальні) компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які треба деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і ставлень за навчальними галузями й життєвими сферами студентів [5]: є синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь і ставлень, що набувається впродовж засвоєння всього змісту освіти; вони не пов’язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, яких можна набути під час засвоєння не одного предмета, а лише декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною та неформальною освітою); вони можуть бути визначені як персональні засоби, які формуються впродовж усього навчання.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – це компетентності, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

До спеціальних (фахових) компетентності належать ті, які: є специфічними для цієї предметної області (галузі, напряму, дисципліни); безпосередньо пов’язані із спеціальними знаннями у предметній області; визначають

профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм.

У педагогічній науці поняття “професійна компетентність” розглядають як: сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінацію особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної та практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні види дій тощо. Як основні характеристики компетентності виділяють: мобільність, гнучкість відповідно до мінливих умов об’єктивної реальності; орієнтованість на майбутнє; діяльнісний характер; уміння здійснити найбільш коректний вибір вирішення проблеми.

Під “професійною компетентністю педагога” розуміють знання, вміння та особистісні якості викладача, які надають йому змогу самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Професійна компетентність викладача, на думку І. В. Соколової, – цілісне, інтегративне, особистісне новоутворення, що є результатом неперервної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у людини компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних і науково-професійних поглядів, педагогічної творчості та майстерності, визначають успішність науково-педагогічної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя [12, с. 18].

Отже, професійна компетентність викладача – це єдність його теоретичної та практичної готовності здійснювати педагогічну діяльність.

Справжній професіонал-викладач повинен володіти не лише комплексом загальних і спеціальних професійних здібностей, а й умінням адекватно реагувати на політичні, економічні, соціально-культурні зміни у світі та бути при цьому конкурентоспроможним.

Конкурентна боротьба (конкуренція) між суб’єктами різних видів професійної діяльності є однією з форм реалізації закону конкуренції. У процесі конкурентної боротьби людина, застосовуючи власні конкурентні переваги, доводить свою конкурентоспроможність.

Конкурентоспроможність – це володіння суб’єктом певними властивостями, які надають йому змогу розвиватись на інноваційній основі та перемагати в конкурентній боротьбі [2]. Конкурентоспроможний – такий, що витримує конкуренцію, перемагає в боротьбі за досягнення кращих результатів.

У галузі професійної освіти впродовж останніх двох десятиліть сталися серйозні зрушення: змінилися її мета, зміст і спрямованість (на формування творчої індивідуальності, здатної до саморозвитку, мобільності, творчої ініціативи, конкурентоспроможності).

Який саме спеціаліст сьогодні здатний бути конкурентоспроможним? Звичайно, той, що здобув якісну професійну освіту, той, хто має фахові здібності, вироблені вміння та навички, творчий підхід до вирішення завдань, професійне покликання, соціальну активність, відповідальність, високі мора-

льні якості, який чітко розуміє й бездоганно виконує свої професійні функції й соціальні ролі, прагне до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Конкурентоспроможний фахівець – це людина, яка орієнтується на найвищі досягнення у своїй професії, прагне стати кращим серед рівних, виявляє здатність до високої якості й ефективності своєї діяльності. Але для того, щоб студенти могли зрозуміти, куди їм потрібно рухатися, вони мають знати, де знаходяться зараз, тобто чітко усвідомлювати, що особистий успіх, професійне зростання залежать від багатьох чинників (від їхнього освітнього рівня, знань, отриманих у процесі навчання, набутих умінь і навичок тощо).

Справжній професіонал повинен уміти звертатися до самоконкуренції, намагаючись довести, що він готовий і далі працювати якісно, професійно самовдосконалюватися. Саме до таких особливостей конкурентної боротьби в професійному середовищі має бути підготовлений студент – майбутній викладач вищої школи.

Процес формування конкурентоспроможного кваліфікованого спеціаліста передбачає педагогічну організацію навчального середовища відповідно до специфіки та інноваційних технологій майбутньої професійної діяльності.

Професійна конкуренція є складним феноменом, який об'єднує всі сфери професійної діяльності. Конкурентоспроможність спеціаліста залежить від багатьох факторів і умов: від рівня професійної культури й компетентності, від здатності до саморозвитку та професійного зростання й творчої самореалізації.

Формуванню конкурентоспроможності майбутніх фахівців може сприяти конструювання спеціальних педагогічних ситуацій, які створюють умови для здорової творчої конкуренції між однокурсниками у вирішенні поставлених завдань, а також стимулюють творче мислення; створення виробничих обставин, наближених до екстремальних, у яких студенти повинні виявити вміння оперативно діяти, швидко оцінювати й аналізувати ситуацію, приймати певні самостійні рішення.

Дефініцію “конкурентоспроможність” потрібно розглядати в тісному зв'язку з людиною, з розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя [9].

В “Енциклопедії освіти” поняття “конкурентоспроможність працівника” корелює з поняттям “якість професійної освіти”, яка забезпечується під час формування й розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів [2].

На наш погляд, професійно значущими якостями (як основа конкурентоспроможності) особистості майбутнього викладача є:

- дивергентне, критичне мислення (способи здійснення розумових операцій і вміння ними користуватися в різних типових і нетипових ситуаціях);
- компетентність: професійна, педагогічна, ІКТ-компетентність;
- емоційно-вольові виявлення: емоції, відчуття, воля щодо здійснення певного виду діяльності;

- способи діяльності й поведінки: уміння, навички, прийоми, стиль поведінки в житті, оптимальні для реалізації особистісних і сучасних соціально-економічних цілей;

- цінності й ціннісні орієнтації, прийнятні, домінуючі в певній галузі діяльності;

- знання: факти, закономірності, закони, що забезпечують оптимальне розв'язання професійних завдань;

- досвід розв'язання професійних проблем: вітчизняний, зарубіжний.

Серед особистісних якостей конкурентоспроможного викладача можна виокремити такі:

- психологічні емпатія (здатність до співпереживання), емоційність (у межах норми професійного колективу), аутентичність, відкритість (щодо інших, нових підходів до організації праці), терпимість, розвинута інтуїція, стійкість до стресу, розвинуте сприйняття;

- розумові: аналітичність, рефлексивність, швидкість реакції, креативність, спостережливість, критичність мислення, цілісність мислення;

- поведінкові: комунікабельність, ініціативність, здатність до імпровізації, релаксації, здатність до підприємництва, готовність до ризику, управлінських дій, особистісної відповідальності за результати праці [4].

У педагогіці професійної освіти, як зазначає Н. Ничкало, дефініцію “конкурентоспроможність” потрібно розглядати в тісному зв'язку з людиною, з розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя [11].

Критеріями сформованості основ професійної конкурентоспроможності майбутніх викладачів вищої школи є: прояв інтелектуальної ініціативи; наявність оптимальної мотивації; рівень розвитку творчих здібностей і вмінь; прояв самостійності й здатності до самоорганізації в навчально-пізнавальній діяльності.

У самонавчанні відбувається розвиток компонентів професійної компетентності, що є і причиною, і результатом самонавчальної діяльності. Студент сам ставить перед собою мету й прагне досягти її, творить себе, здобуваючи теоретичні знання, формуючи навички та вміння, розвиваючи здібності, виховуючи в собі необхідні професійні й особистісні риси.

Комплексна організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх викладачів та їх саморозвитку надасть змогу підвищити рівень самонавчання й творчої активності студентів такою мірою, яка забезпечить їхнє подальше професійне та особистісне зростання, а отже, і конкурентоспроможність.

Конкурентна діяльність має контекстний характер: вона виникає за умови стійкого прагнення до лідерства й високих результатів праці. Студент, який уміє конкурувати в освітньому середовищі, вміє відстоювати свої погляди, перемагати в дискусіях, здатний до максимальної творчої самореалізації, має більше шансів стати конкурентоспроможним професіоналом у майбутньому.

Висновки. Отже, основою конкурентоспроможності сучасного викладача вищої школи є його високий рівень професійної компетентності,

що формується в умовах магістратури під час професійної підготовки. Тільки людина з високими професійними знаннями, з відповідальним ставленням до своїх професійних функцій і посадових обов'язків та високими моральними якостями може успішно конкурувати в умовах ринкових відносин, для характеристики яких ключовим є закон конкуренції. Наразі актуальнішою стає проблема підготовки майбутнього викладача як конкурентоспроможної особистості, але в практиці професійної освіти ще існує серйозна суперечність між соціальним замовленням суспільства на підготовку конкурентоспроможного спеціаліста та відсутністю педагогічних технологій, спрямованих на формування й розвиток конкурентоспроможності студентів під час навчально-виховного процесу у ВНЗ, що відкриває перспективи для нових наукових досліджень.

Сьогодні “конкурентоспроможність” поступово перетворюється на педагогічну дефініцію. Її вважають однією з важливих характеристик сучасного кваліфікованого фахівця, яку, насамперед, необхідно розвивати в майбутніх викладачів під час навчання в магістратурі.

Список використаної літератури

1. Андреев А. Л. Компетентносная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : навч. посіб. для студентів вузів / С. С. Вітвицька. – Київ, 2003. – 184 с.
3. Про вищу освіту : Закон України // Урядовий кур'єр. – 2014. – 13 серпня. – № 146.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эйдос : интернет-журнал. – 2006. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.html>.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
6. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-radaministerstva/metodichni-rekomendaciyi.html>.
7. Мирончук Н. М. Кваліфікаційні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів як основа змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців / Н. М. Мирончук // Проблеми освіти : зб. наук. праць. – Вінниця ; Київ, 2015. – Вип. 82. – С. 172–176.
8. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Лемківський, Ю. В. Сухарніков ; відп. ред. М. Ф. Степко. – Київ, 2004. – 60 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Освіта. – 2001. – № 38.
10. Національна рамка кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua.
11. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Н. Г. Ничкало // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття : зб. матер., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту “Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні” / [Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін.]. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – С. 134–148.

12. Соколова І. В. Європейські стандарти якості університетської освіти: проєкція на професійну компетентність викладача вищої школи / І. В. Соколова // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті : зб. наук. праць. – Рівне : НУВГР, 2011. – С. 12–20.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.

Кравченко В. Н. Профессиональная компетентность будущего преподавателя как основа его конкурентоспособности

В статье раскрыта сущность понятий “компетентность”, “профессиональная компетентность”, “профессиональная компетентность преподавателя”, “конкурентоспособность”; указаны составляющие профессиональной компетентности будущего преподавателя. Освещены научные взгляды на проблему формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры; определены критерии сформированности основ конкурентоспособности будущего преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: компетентность, конкурентоспособность, магистр, будущий преподаватель, модернизация, профессиональная подготовка, формирование.

Kravchenko V. Professional Competence of the Future Teacher as the Basis of Its Competitiveness

The article describes the scientific views on the problem of professional training of master students-future teachers. The essence of the concepts “competence”, “professional competence of teacher”, “competitiveness” is disclosed. The components of the professional competence of future teacher are specified. Scientific views on the problem of formation of professional competence of future teachers in magistrates lit. Criteria of formation of bases of competitiveness of the future teacher of the higher school defined.

The formation of professional competence of future teachers we consider as one of the conditions of effectiveness to achieve a common goal of professional training. Active development of components of professional competence of future teachers as teachers of the higher school is in the process of graduate education.

A true professional-a teacher must possess not only a complex of General and special professional abilities, but also the ability to adequately and creatively to respond to the political, economic, socio-cultural changes in the world and be competitive. The core competitiveness of the modern teacher of higher school is its high professional competence. Competence laid in higher education.

Today, “competitiveness” is gradually turning into a pedagogical definition. It is considered one of the important characteristics of the modern qualified specialist.

Key words: competence, competitiveness, master, trainee, modernization, training, formation.

УДК 378.147:811.161.1'243

А. Ф. КУРІННА

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

ЛІНГВОСИНЕРГЕТИЧНИЙ ВИМІР ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІКТ

У статті розглянуто сучасні засоби навчання мови в шкільному курсі за умови лінгвосинергетики (представлення мови, слова як мовного продукту у взаємодії різних суперсистем: буття, культури, етносвідомості, соціуму) й мультимедійності. Проаналізовано лінгвосинергетичні аспекти в професійно-методичній підготовці вчителя щодо вибудови сучасного уроку як системи, де надають перевагу міжпредметним дослідженням методики в сполученні з лінгвістикою (комп'ютерна лексикографія: краудсорсингові словники), естетикою, синергетикою й теорією діяльності.

Ключові слова: лінгвосинергетика, комп'ютерна лексикографія, краудсорсингові словники.

Шкільні філологічні дисципліни завжди потужно впливали на учнів, завдяки чому питання їх викладання в сучасній школі стає важливим у виборі стратегії розвитку всієї освітньої системи. Важливі періоди в розвитку методики (20-ті рр. ХХ ст. (епоха пошуку), 60-ті рр. ХХ ст. (епоха відкриттів), 90-ті рр. ХХ ст. (епоха втілень)) саме й зумовили цей факт. О. Ядровська [5], голова першої Науково-методичною ради з викладання літератури та російської мови, в аналітичній доповіді щодо предметних методик і стратегій розвитку шкільної мовної та літературної освіти зазначає, що перше десятиліття нової ери ознаменувалося в системі сучасної освіти тенденціями до стандартизації, прагматизації й формалізації: від нормативних документів до їх утілення в життя, при цьому на межі нульових-десятих років усе гостріше стали відчуватися протиріччя між технологізацією й гуманізацією освітнього процесу (М. Бершадський, В. Бондар, С. Бондар, М. Горчакової-Сибірської, В. Гузеєв, І. Дичківська, В. Дороз, Ю. Краснов, С. Лавлинський, Т. Ларіна, Г. Левітас, Л. Момот, М. Пентилюк, О. Савченко, Г. Сазоненко, Г. Селевко, В. Статівка, Т. Туркот, В. Химинець, Д. Чернилевський, Н. Щурков).

Зміни в методиці навчання співвідносні зі змінами лінгвістичної парадигми: якщо 70-ті рр. ХХ ст. були для лінгвістики “штурмом семантики”, 80-ті рр. ХХ ст. – розквітом комунікативного підходу до мови, кінець ХХ ст. – когнітивним бумом, то початок ХХІ ст. – усвідомлення необхідності ретельного аналізу соціально-культурних, комунікативних, психологічних, ситуативно-контекстних умов мовленнєвого спілкування.

Мова сьогодні є цілим світом, здатним лексично й семантично охопити всю багатогранну культуру, все багатоскладове суспільство (Н. Смелзер). У зв'язку з цим перед методикою викладання шкільних філологічних дисциплін (російської мови та літератури) в середній школі постає про-

блема формування лінгвокультурологічної, соціокультурної спрямованості навчання. Вивчення ж мови в площині антропоцентричної лінгвістичної парадигми, існуючої в ракурсі міждисциплінарної взаємодії з психологією, теорією комунікації, етнологією, культурологією, соціологією, когнітологією, семіотикою, призводить до *постулювання синергетичної суперсистеми як найбільш перспективної в системній методології початку ХХ ст.*

Самоорганізація як визначальний компонент синергетики проходить шляхом спільного функціонування елементів і підсистем, які кооперуються для збереження системи. Концептуальні основи синергетики як “міждисциплінарного поля дослідження” закладені В. Вернадським, І. Пригожиним, Г. Хакеном. Синергетичні аспекти знаходять своє відображення й у професійно-методичній підготовці вчителя (Ф. Бацевич, А. Вознюк, О. Вознюк, В. Дороз, С. Єрмоленко, С. Панов) щодо вибудови сучасного уроку як системи. Такий погляд є новим рівнем системного аналізу об’єкта науки, а в мовознавстві отримує назву лінгвосинергетики, метою якої є представлення мови, слова як мовного продукту у взаємодії різних суперсистем (буття, культури, етносвідомості, соціуму тощо), і диктує необхідність досконало підходити до вивчення системи мови, переходити від знанієцентричної мовної школи до поліфункціональної та полікультурної.

Підґрунтям для визначення лінгвосинергетики вважають положення щодо мови-ергон та енергії В. фон Гумбольдта, розробки синкретичних явищ у мовній системі І. Бодуена де Куртене, концепцію слова як концентрованої енергії духу П. Флоренського, положення про хаотичність актуалізованої мови С. Булгакова, теорію діалогічності тексту М. Бахтіна тощо (О. Селіванова).

Отже, сучасний погляд на мову як суперсистему обґрунтовує актуальність і значущість лінгвосинергетичного виміру викладання російської мови засобами ІКТ (Є. Голобородько, Г. Дегтярьова, О. Ісаєва, Л. Найдьонова, В. Олєфіренко, А. Уліщенко, В. Уліщенко) та Інтернету, який дає змогу отримувати доступ до інформації незалежно від місця її розташування. Сучасний учитель-філолог усе частіше моделює віртуальний простір вивчення предмета самостійно, послуговуючись інформаційно-комунікаційними технологіями та відповідними засобами (Г. Боголюбов, В. Бордовський, В. Ізвозчиков, Т. Назарова).

Мета статті – розглянути деякі питання організації й самоорганізації комунікативно-діяльній роботи в методиці навчання російської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Сукупність спеціально відібраних інформаційних ресурсів і сервісів телекомунікаційної мережі Інтернет є основою для заповнення простору сучасного уроку мови та літератури, де відбувається взаємодія/співпраця суб’єктів/об’єктів співпраці: учень → текст/художній твір ← інформаційні засоби комунікації → учитель мови/літератури ← мережевий викладач [4], де надають перевагу міжпредметним дослідженням методики в сполученні з

лінгвістикою, літературознавством, естетикою, герменевтикою, синергетикою й теорією діяльності.

Важливе місце в новій комп'ютерній цивілізації належить насамперед лінгвістиці: наприклад, необхідно точно сформулювати запит, за яким буде відбуватися пошук інформації та будуватиметься або структуруватиметься гіпертекст. Складність проблеми пов'язана з низкою причин: великою кількістю термінології в шуканій галузі, наявністю в мові багатозначних, синонімічних і омонімічних слів або навіть орфографічними помилками в написанні шуканих слів, які можуть зустрічатися як у текстах, так і в самому запиті.

Створення в 20-х рр. XX ст. штучного інтелекту й формування всевітньої павутини – Інтернету – виокремило в системі лінгвістичних наук прикладну лінгвістику. До появи електронних обчислювальних машин прикладна лінгвістика “обслуговувала” декілька специфічних сфер. У коло її завдань входить: лінгвістичне моделювання, алгоритмізація, лінгвістичне забезпечення систем науково-технічної інформації, створення систем породження текстів, комп'ютерних систем навчання мові, машинний переклад, розробка різного типу машинних (автоматизованих) словників, розробка систем передачі інформації через Інтернет тощо. Нині в комп'ютерній лінгвістиці виділяють декілька напрямів: проблеми машинного перекладу, моделювання спілкування, моделювання структури сюжету, гіпертекстові технології представлення тексту, комп'ютерна лексикографія тощо [2].

Сучасна лексикографія перебуває наразі під впливом нових методів і прийомів обробки інформації: зміна інструментальних засобів дослідження зумовлює появу нових словникових технологій [1]. Основною тенденцією, характерною для розвитку сучасної лексикографії, стає комп'ютерний підхід до опису лексем. Центральним об'єктом комп'ютерної лексикографії є електронний словник, під яким розуміють лексикографічний твір, розміщений на комп'ютері або будь-кому іншому електронному пристрої та призначений для користувачів [3]. Історично місією словників було пояснення незрозумілих слів. Сьогодні, коли завдяки виникненню та розвитку нових каналів спілкування активно утворюються нові слова й вирази, важливою стає така характеристика словника, як його оновлюванність. Електронні словники відрізняються від своїх паперових попередників можливістю постійного оновлення. Наприклад, онлайн-ресурси можуть поповнюватися будь-яким користувачем Інтернету, це “відкриті” ресурси, в яких може бути необмежена кількість авторів – фахівців і любителів зі всього світу, що бажають взяти участь у розробці ідеї, вирішенні будь-якого завдання (наприклад, Проект Державного інституту російської мови ім. А. С. Пушкіна “Образование на русском” (www.pushkininstitute.ru); Довідково-інформаційний портал “Русский язык” (www.gramota.ru); Міжнародна асоціація викладачів російської мови і літератури (МАПРЯЛ) (www.mapryal.org); Портал “Русское слово” (www.rorpyal.ru); Служба тематичних тлумачних словни-

ків (www.glossary.ru); Культура письмового мовлення (www.grammar.ru); Служба російської мови (www.slovari.ru); Словники і енциклопедії (<http://dic.academic.ru>); Інформаційно-довідкова система “Национальный корпус русского языка” (www.ruscorpora.ru)).

Інтерактивні словники називають також краудсорсинговими словниками. Згідно із словником Уэбстера, краудсорсинг (від англ. crowdsourcing, crowd – натовп і sourcing – використання ресурсів) – це “отримання необхідних послуг, ідей або контенту шляхом відкритого заклику про допомогу, звернення до великих груп людей, зокрема – до онлайн спільноти” [2].

Отже, інтерактивний (чи краудсорсинговий) словник – це онлайн-ресурс, що поповнюється багатьма авторами. Н. Ленксон називає першим “краудсорсинговим” словником Оксфордський словник: для його створення професор Дж. Мюррей скористався знаннями й досвідом тисяч волонтерів, що відправляли йому поштою слова та тлумачення [3]. Сама ідея об’єднати тисячі людей для роботи над спільним проектом далеко не нова, проте сьогодні реалізація подібних задумок вимагає значно менше часу та зусиль (на складання Оксфордського словника знадобилося 70 років!). На сьогодні найрозвиненішим і популярним інтерактивним лексикографічним ресурсом є онлайн-енциклопедія Вікіпедія.

З лінгвістичного погляду, виникнення подібної лексикографічної практики має бути прокоментоване й оцінене. Якщо традиційні словники складаються з урахуванням комунікативного функціонування лексеми, що супроводжується кваліфікацією її смислових і стилістичних відтінків, то в нових умовах такого роду нюанси не витримують належної процедури стратифікації, оскільки їх осяжність сильно ускладнена через постійне надходження лексики. Інтерактивні онлайн-словники, таким чином, є творчими проектами, що не претендують на науковість визначення й ні в якому разі не можуть називатися нормативними. Але річ у тому, що, потрапивши в інтерактивний онлайн-словник, слова продовжують розвиватися й набувати нових значень усередині нього: інтерактивний словник не лише закріплює виниклі за його межами словоформи, а й породжує нові лексеми, які надалі можна використовувати в інших жанрах віртуального спілкування [2].

Інтерактивні онлайн-словники є не лише довідковим ресурсом, а й особливим комунікативним простором, простором віртуальної комунікації, де є можливість самовираження. Статті в таких ресурсах написані характерною для віртуальної комунікації експресивною мовою, користувачі словників вільні у виборі мовних засобів, використовують різні графічні прийоми – заголовні букви, курсив, багатократне повторення звуків, розділових знаків або їх відсутність, спотворення норм орфографії тощо.

Отже, ігровий підхід до мови віртуальної комунікації – одна з умов існування такого виду онлайн-ресурсів та появи на ринку освітніх послуг нових і різних за своїм характером підручників і навчальних посібників.




Так, електронний навчальний посібник “Стилістика. Культура мовлення. Риторика. 10–11 клас” (автори – А. Курінна, Т. Путій, К. Телятник (Гриф

МОН, протокол №4 від 30.06.2015 р.)) як інтерактивний засіб навчання дає змогу не лише на уроці, а й у дистанційній формі перевіряти ефективність методики навчання російської мови в основній школі з урахуванням словоцентристського підходу.

Засоби гіпертексту й мультимедіа роблять можливою ефективну презентацію лексичного матеріалу; інтерактивні навчальні завдання та програми із застосуванням засобів мультимедіа. Мережеві технології дають можливість працювати над розвитком лексичних умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності з використанням дистанційного доступу до величезної кількості електронних ресурсів і національних корпусів текстів; надають можливість для інтеграції в навчальний процес текстових, аудіо- й відео-матеріалів, створених для носіїв мови та формування соціокультурної компетенції учнів; роблять гнучкішою й мобільнішою організацію навчання в традиційних і комбінованих (очно-дистанційних) формах, збільшують обсяг самостійної й творчої роботи школярів, посилюють роль викладача як консультанта та координатора навчального процесу (О. Руденко-Моргун).

Найважливішою особливістю ІКТ, що вигідно відрізняє їх від традиційних засобів навчання, є їх гіпертекстуальність (нелінійність подання матеріалу). Ця властивість ІКТ, на думку вчених, відповідає глибинним потребам сучасної особистості: мислення стає все більш нелінійним, і це повинно знайти своє відображення у формах представлення інформації. Електронний посібник є інтерактивним продуктом – об'єднання декількох способів подання інформації – текст, нерухомі зображення (картинки й фото), зображення (мультиплікація й відео), що рухаються, та звук.

Матеріали курсу “Стилістика. Культура мовлення. Риторика” є закінченими фрагментами із обмеженою кількістю предметних понять. Для зручності вчителя та учнів найменування тем (рубрикація, система заголовків), що увійшли до цього посібника, фактично співпадають з програмою предмета й відповідними параграфами надрукованих підручників. Активні кнопки “Стилістика”, “Культура мовлення”, “Словники і довідники” дають змогу швидко переходити з розділу в розділ, а інтерактивний рубрикатор – переміщатися всередині розділу.

Використані в посібнику графічні символи (  ) сигналізують про наявність *вправ, відеофрагменту, викладу теоретичного матеріалу*.

Наприклад, вправи до теми “Функціональна стилістика”:

- визначте стилістичні функції виділених слів;
- виберіть з синонімічного ряду нейтральну лексику;
- визначте стилістичне забарвлення слів;
- визначте стилістичну функцію антонімів;
- наведіть синоніми з іншою стильовою забарвленістю;
- знайдіть відповідності заданих слів в українській мові;
- визначте стиль тексту за його лексичними особливостями;
- визначте стиль тексту за характером стійких поєднань;
- визначте стиль тексту за морфологічними особливостями лексики.

Вправи до теми “Багатство і виразність мови”:

- прочитайте уривок з роману І. С. Тургенєва “Батьки і діти”, вкажіть, скільки слів, що визначають мовлення, вжив автор;
- проаналізуйте наведені речення з творів О. С. Пушкіна, зверніть увагу, як він використовує різноманітність значень дієслова “взяти”;
- визначте, завдяки чому досягається звукова виразність у наведених уривках віршованих текстів;
- прочитайте висловлювання режисера М. П. Акімова. Вимовіть слово “Так” з тими інтонаціями, про які пише М. П. Акімов. А які значення ви можете виразити словом “Ні”?
- визначте, як побудовані каламбури.

Кожен фрагмент, разом з текстом, містить блок навчальних завдань для самоконтролю, що забезпечує діагностику якості засвоєння нового матеріалу й стимулюючого постійну високу мотивацію учнів у роботі над словом. Так, наприклад, стилістичне диференціювання лексики та фразеології, виявлення й використання мовних елементів, що мають відтінок високого або, навпаки, зниженого стилю, відбір синонімічних слів змінюють стильове забарвлення висловлювання, аналіз порядку слів у реченні, вимови, інтонаційних засобів, розділових знаків з погляду стилю пронизують включені в посібник завдання.

Враховуючи рівень підготовки учня, посібник дає можливість вибрати не лише змістовну сторону, а й роботу над мовленнєвою стороною. Розміщені в посібнику тексти вправ дають можливість вільно варіювати виконувани на їх основі завдання щодо структури тексту, лексики та фразеології, граматики, синтаксису, орфографії й пунктуації, стилістики.

Електронний посібник дає змогу викладачу та учням обирати конкретний матеріал для роботи, пропонує пріоритетні напрями уроків з російської мови не тільки в старших класах, а й у 5–9-х під керівництвом учителя або самостійно.

У яких би конкретних умовах не проводилося навчання, принципово значущим є: повторення не як дублювання вивченого раніше, а як складова вивчення нового; тренування в правописі як елемент роботи над новим матеріалом; перемикання основної уваги на текст і стилі мовлення; відмова від адаптованого, спрощеного дидактичного матеріалу; включення в роботу текстів різних стилів і жанрів; організація роботи учнів не лише на літературних текстах, а й на живому мовленнєвому матеріалі навколишнього середовища школярів; різноманіття жанрів їх творчих робіт.

Електронний посібник дає можливість: індивідуалізувати підхід до учня й диференціювати процес навчання; стимулювати власну мовленнєву діяльність учня з самодіагностикою помилок і зворотним зв'язком; забезпечувати самоконтроль і самокоррекцію мовленнєво-мисленнєвої, комунікативної, лінгвориторичної, риторичної діяльності школярів; демонструвати високий рівень наочності засобами мультимедійних технологій (анімації, звукового супроводу, гіперпосилань, відеосюжетів тощо); підвищувати моти-

вацію навчання завдяки можливості доповнювати, коригувати, модифікувати навчальний матеріал; пропонувати багатоваріантність та різноманітність завдань і текстів; використовувати матеріал посібника як для самостійного зайняття та підготовки до складання іспитів, так і для роботи на уроках.

Висновки. Отже, ідея гуманітаризації освіти в умовах лінгвосинергетики й мультимедійності переосмислюється та набуває відповідної до потреб часу редакційної структури з урахуванням цілей та завдань мовного й мовленнєвого розвитку школярів. Сучасний викладач шкільних філологічних дисциплін повинен постійно підвищувати свій рівень медіаосвіти; опановувати нові професійні ролі та функції для створення високоякісного різноформатного інформаційного продукту; активізувати використання можливостей соціальних мереж та інтерактивної діяльності для формування постійної читацької аудиторії.

Змінюється домінанта в каналах сприйняття, джерелах і способах представлення інформації, відсоток літературного тексту в загальному її обсязі, але не відмінюється насуцна для людини здібність *відчувати розумні емоції* (О. Ядровська), текстоцентричність і словоцентричність культурного універсуму: науки, мистецтва та життя.

Список використаної літератури

1. Герд А. С. Основы научно-технической лексикографии / А. С. Герд. – Ленинград : ЛГУ, 1986. – 72 с.
2. Дубровская Д. А. Возникновение интерактивных онлайн-словарей как результат расширения современной коммуникации / Д. А. Дубровская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 4 (46) Ч. 2. – С. 81–83.
3. Карпова О. М. Английская лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Карпова О. М. – Москва : Академия, 2010. – 176 с.
4. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія: монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
5. Ядровская Е. Р. “Открытая методика”: новый путь и новый этап развития методической науки / Е. Р. Ядровская. – Открытая методика: поиск – исследования – творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / под ред. Е. Р. Ядровской. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. – С. 5–15.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2016.

Куриная А. Ф. Лингвосинергетическое измерение преподавания русского языка средствами ИКТ

В статье рассматриваются современные средства обучения языку в школьном курсе при условии лингвосинергетики (представления языка, слова как языкового продукта во взаимодействии разных суперсистем: сущности, культуры, этносоциума) и мультимедийности. Проанализированы лингвосинергетические аспекты в профессионально-методической подготовке учителя относительно построения современного урока как системы, где отдаются предпочтение межпредметным исследованиям методики в сочетании с лингвистикой (компьютерная лексикография: краудсорсинговые словари), эстетикой, синергетикой и теорией деятельности.

Ключевые слова: лингвосинергетика, компьютерная лексикография, краудсорсинговые словари.

Kurinnaya A. Lingvo-Synergetic Measuring of Teaching of Russian by Facilities of IKT

In the article speech goes about modern facilities of studies of the Russian in a school course on the condition of lingvo-synergistic and multimedia: the channels of perception, source and methods of presentation of information looked over taking into account the aims and tasks of language development of schoolchildren; innovative facilities of forming the students' language abilities are examined, construction of lesson with the use of informatively-communicative technologies, where advantage is given by intersubject research of methodology in a report with linguistics, literary criticism, aesthetics, hermeneutics, synergetics and theory of activity.

The article is about the preparation of language and literature teachers for the synergistic activity. New directions of the teacher activity in order to achieve professional and personal growth by means of lingvo-synergy that helps all subjects of the pedagogical process to cope with the most common communication tasks within educational, labor, everyday, cultural and social spheres in educational activities are considered. The expansion of the boundaries of language and literature teachers' professional work in the system of postgraduate pedagogical education as well as the methodology of teaching Russian at school are represented.

The lingvo-synergistic activity of the teacher, that is an important factor in the development of the pupils' creativity, and not only language one, enables the interdisciplinary consideration of the problems of pedagogical communication, on the one hand, as an independent professional activity, on the other hand, as an organization and self-organization of communication processes in language teaching methodology taking into account new knowledge of meaning formation and verbal creativity. The lingvo-synergistic activity determines new directions in the work of the teacher, which are characterized by the focus on systemic ideas and their implementation in the processes of modeling thought and speech generation.

Key words: *lingvo-synergy, computer lexicography, crowdsourcing dictionaries.*

УДК 37:347.191.11(73)

І. М. ЛИТОВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського”

РОЗВИТОК КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

У статті визначено, що характерними рисами суспільства знань є стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та зумовлені ним глобалізація економіки, підвищення ефективності виробництва й темпів розвитку підприємств, поява нових товарів і послуг, посилення конкуренції на світових ринках, усвідомлення американськими компаніями пріоритетного значення навчання й розвитку своїх працівників. Наголошено, що новітні технології, які є рушійною силою економіки знань, докорінним чином змінюють сферу корпоративного навчання, яке тепер реалізується не лише в традиційній аудиторній, а й у електронній та змішаній формах, і, серед інших переваг, забезпечує економію коштів, ширший доступ до навчання, можливість учнів спілкуватися з колегами та експертами, навчатися в зручному режимі.

Ключові слова: суспільство знань, інформаційно-комунікаційні технології, корпоративна освіта, Сполучені Штати Америки.

Глибинні трансформації, що відбуваються в суспільстві в умовах стрімкого розвитку технологій та інформатизації економіки, зумовлюють нагальну потребу навчання персоналу як необхідної умови виживання й конкурентоспроможності українських підприємств на внутрішніх і світових ринках. У цьому контексті актуальним для нашої країни є вивчення досвіду країн з високим рівнем розвитку економіки, зокрема Сполучених Штатів Америки, які створили ефективну, інноваційну систему корпоративної освіти, здатної швидко адаптуватися до потреб часу.

Проблеми розвитку корпоративної освіти стали предметом досліджень низки таких українських і зарубіжних учених: Т. Дейвенпорт (Т. Davenport), П. Друкер (P. Drucker), Л. Лук'янова, Н. Ничкало, І. Нонака (I. Nonaka), Р. Ной (R. Noe), О. Огієнко, Н. Пазюра, Л. Прусак (L. Prusak), Д. Сміт (J. Smith), Х. Такеуші (H. Takeushi) та ін.

Проте проблема розвитку освіти в американських компаніях в умовах суспільства знань потребує подальшого вивчення. Це зумовило вибір теми нашого дослідження, а **мета статті** – визначити характерні риси суспільства знань і проаналізувати вплив інформаційно-комунікаційних технологій як його основного атрибуту на розвиток корпоративної освіти в США.

Перехід до суспільства знань пов'язують з різними історичними подіями, які відбулися після Другої світової війни та знаменували ключову роль інформації в соціально-економічному розвитку людства, насамперед з виходом на початку 1960-х рр. на арену Японії як першої східної держави з високим рівнем розвитку технологій та з появою комп'ютера. П. Друкер, один з основних популяризаторів терміна “суспільство знань”, вважає, що

цей перехід розпочався після Другої світової війни з прийняттям закону про пільги демобілізованим (GI Bill of Rights) у Сполучених Штатах Америки, який надавав кожному американському солдату, що повернувся з війни, право на навчання в університеті за рахунок держави й тим самим уперше в історії забезпечив широкий доступ до вищої освіти всіх верств дорослого населення країни [3].

У 1960 р. П. Друкер [3] вводить терміни “інформаційна робота” (knowledge work) та “інформаційний працівник” (knowledge worker). Основний капітал інформаційних працівників – це знання, а їх вклад у компанію – це не фізична праця, а знання про клієнтів чи інші професійні знання, якими вони володіють. Вони не просто виконують завдання, а розповсюджують знання та беруть участь в ухваленні рішень.

До широкого вжитку також увійшли поняття “суспільство знань” (knowledge society), “інформаційне суспільство” (information society), “економіка, що базується на знаннях” (knowledge-based economy), які означають, що основою сучасного соціально-економічного розвитку є знання. Перших два терміни були обґрунтовані японськими, американськими та європейськими вченими (P. Drucker, R. Lane, F. Machlup, T. Umesao та ін.). У другій половині ХХ ст. третій термін, “економіка, що базується на знаннях”, був запропонований міжнародними організаціями, зокрема Організацією економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development – OECD). Крім цих трьох, також широко вживають поняття “інформаційна економіка” (information economy), цифрова економіка (digital economy), обізнане суспільство (knowledgeable society), “економіка знань” (knowledge economy) та ін. Їх часто вживають як взаємозамінні поняття, оскільки всі вони базуються на розумінні того, що сучасний етап розвитку суспільства є результатом стрімкого розвитку інформаційних і телекомунікаційних технологій, зростання сфери послуг і наукоємних галузей промисловості. У нашому дослідженні ми також не вважаємо за доцільне зосереджувати увагу на відмінностях між цими термінами та вживаємо поняття “суспільство знань” та “економіка знань” як близькі за значенням.

Основні зміни, з якими пов'язаний перехід до суспільства знань, розпочалися в середині 1990-х рр. разом із початком бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, який мав вирішальний вплив на світову економіку й зумовив ключову роль знань як найважливішого та найціннішого капіталу організацій на сучасному етапі. Ікуджіро Нонака й Хіротакі Такеуші (Ikujiro Nonaka and Hirotaka Takeuchi) розглядають знання як інформацію, переконання, зацікавленість і відданість працівників [10, с. 58]. Т. Дейвенпорт і Л. Прусак [2, с. 5] дають розширене визначення й зазначають, що “знання – це мінлива суміш набутого досвіду, цінностей, контекстуальної інформації, експертних суджень, які створюють основу для оцінювання й залучення нового досвіду й інформації. Вони виникають в людях і застосовуються ними. В організаціях вони часто існують не лише

в документах чи архівах, а й у повсякденній практиці, порядках, процесах та нормах її функціонування”. Подібно до зазначених авторів, П. Хокінз [4] розглядає знання як динамічний процес пізнання, який відбувається між індивідами, командами, організаціями, громадами.

Сучасні економічні теорії вважають знання суб’єктивним капіталом, безпосередньо пов’язаним з можливостями встановлення зв’язків, з інформацією, поширенням технологій в організаціях та мобільністю. Вони є головним джерелом переваги підприємств над конкурентами на ринку [7; 11; 12]. Знання також пов’язані з можливістю навчання, використання та обробки інформації, ухвалення обґрунтованих рішень, забезпечення розвитку організацій.

Оскільки економіка знань базується на знаннях, її розвиток вирішальним чином визначається технологічними інноваціями, які забезпечують зниження цін на товари й послуги, підвищення ефективності виробництва завдяки використанню телекомунікаційних технологій, комп’ютерів, мобільних пристроїв, Інтернету. В умовах розвитку технологій з’являються нові продукти й послуги, інновації на фінансових ринках, нові методи здійснення платежів, досягається скорочення витрат на виробництво, забезпечується підвищення якості товарів і виробничих процесів [6]. Економіці знань притаманні реорганізація компаній, підвищення ефективності та динаміки фондових бірж, прискорення розвитку підприємств та економіки загалом, більш жорсткі умови та посилення конкуренції, викликані глобалізаційними процесами, непрогнозованість світових ринків [1]. Отже, до основних характерних рис економіки знань зараховують глобалізацію економіки, усвідомлення компаніями пріоритетного значення нематеріальних активів, посилення зв’язків між індивідами, групами, організаціями, громадами [5], а її основою є інноваційний розвиток технологій, який забезпечує якість товарів і послуг, а відтак – і успіх та конкурентоспроможність організацій на світових ринках. Сьогодні очевидним є той факт, що розвиток технологій неможливий без інвестицій з боку бізнесу та держави в науково-дослідницькі та конструкторські розробки, а також у навчання й розвиток персоналу, і ті країни, які вкладають у ці галузі найбільше ресурсів, забезпечують собі найбільш потужний економічний розвиток.

В умовах суспільства знань комп’ютерні та телекомунікаційні технології, з огляду на їх ускладнення й зниження вартості, чинять визначальний вплив на всі сфери життя. Потужний поштовх до розвитку отримує освітня галузь, а особливо суттєві перетворення відбуваються в секторі корпоративної освіти, яка має швидко й гнучко реагувати на потреби економіки знань у конкурентоспроможних кадрах.

Як зазначають учені [9], новітні технології наближують навчання до реального життя. Інтернет, електронна пошта, CD-ROM, DVD, супутникове та кабельне телебачення, мобільний зв’язок дають змогу працівникам навчатися в будь-якому місці та в будь-який зручний для них час, миттєво встановлювати зв’язок із колегами, експертами, тренерами, групами людей,

об'єднаних спільною сферою інтересів, читати та розміщувати інформацію, коментувати повідомлення, статті, заходити на сторінки інтернет-сайтів та отримувати інформацію у вигляді тексту, звуку, відео, картинок тощо.

Технології набувають усе більшої популярності в корпоративному навчанні завдяки певним перевагам над традиційними методами навчання [9]. Так, вони дають змогу заощаджувати на транспортних витратах, забезпечують ширший доступ до навчання, можливість спілкуватися з експертами, створювати сприятливе для навчання середовище, отримувати зворотний зв'язок, навчатися в зручному темпі. І хоча традиційне аудиторне навчання з викладачем залишається найбільш популярним у корпоративному середовищі, компанії розширюють надання навчальних послуг за допомогою технологій (CD-ROM, Intranet, iPod тощо). Прикладом того, як може змінитися навчання з використанням новітніх технологій, може бути компанія Kinko's, світовий лідер із надання послуг ділового характеру, розташована в 1100 місцях у дев'яти країнах світу [8]. Через географічну віддаленість своїх підрозділів компанія змушена була витратити значні кошти на навчання працівників. З метою вирішення цієї проблеми Kinko's запровадила змішане навчання, яке поєднує інтернет-навчання, навчання на робочому місці, навчання у віртуальному класі, наставництво, і завдяки цьому досягла значного заощадження витрат, підвищення ефективності, прискорення розвитку необхідних умінь і навичок працівників, а також темпів випуску нових товарів і послуг.

Висновки. Отже, здійснене дослідження дає змогу зробити висновки про те, що характерними рисами суспільства знань є стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та зумовлені ним глобалізація економіки, підвищення ефективності виробництва й темпів розвитку підприємств, поява нових товарів і послуг, інновації на фінансових ринках, скорочення виробничих витрат, підвищення якості товарів і виробничих процесів, посилення конкуренції на світових ринках, усвідомлення американськими компаніями пріоритетного значення нематеріальних активів, а відтак – навчання й розвитку своїх працівників. Новітні технології, які є рушійною силою економіки знань, докорінним чином змінюють сферу корпоративного навчання, яке тепер реалізується не лише в традиційній аудиторній, а й у електронній та змішаній формах, і, серед інших переваг, забезпечує економію коштів, ширший доступ до навчання, можливості учнів спілкуватися з колегами та експертами, навчатися в зручному режимі тощо.

Здійснене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. До перспектив подальшого дослідження зараховуємо вивчення особливостей організації, що навчається, як феномена, що виник в умовах суспільства знань.

Список використаної літератури

1. Atkinson R. The new economy index [Electronic resource] / R. Atkinson. – 2002. – Mode of access: <http://www.neweconomyindex.gov/states>.
2. Davenport T. Working knowledge: how organizations manage what they know / T. Davenport, L. Prusak. – Boston, Mass: Harvard Business School Press, 1998. – 199 p.

3. Drucker P. F. Post-capitalist society / P. F. Drucker. – London ; New York : Routledge Taylor&Francis Group, 2011. – 204 p.
4. Hawkins P. Organizational learning: Taking stock and taking the challenge / P. Hawkins // Management Learning. – 1994. – Vol. 25. – № 1. – P. 71–82.
5. Kelly K. New rules for the new economy: 10 radical strategies for a connected world / K. Kelly. – New York, N.Y. : Viking, 1998. – 179 p.
6. Landfeld J. S. Measuring the new economy / J. S. Landfeld, B. Fraumeni // Survey of Current Business. – 2001. – March. – P. 23–40.
7. Lopes I. Towards the knowledge economy: The technological innovation and education impact on the value creation process [Electronic resource] / I. Lopes, Maria do Rosário Martins, M. Nunes – 2009. – Mode of access: <http://www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=60>
8. Manville B. Organizing enterprise-wide e-learning and Human Capital Management / B. Manville // Chief Learning Officer. – 2003. – May. – P. 50–55.
9. Noe R. A. Employee training and development / R. A. Noe. – New York : McGraw-Hill, 2010. – 589 p.
10. Nonaka I. The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation / I. Nonaka, H. Takeuchi. – New York : Oxford University Press, 1995. – 284 p.
11. Smith J. The knowledge economy and SMEs: A survey of skills requirements / J. Smith, L. Webster // Business Information Review. – 2000. – V. 17. – №3. – P. 138–146.
12. Wasko M. It is what one does: why people participate and help others in electronic communities of practice / M. Wasko, S. Faraj // Journal of Strategic Information Systems. – 2000. – V. 9. – № 2. – P. 155–173.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.

Литовченко И. Н. Развитие корпоративного образования в контексте общества знаний: американский опыт

В статье определено, что характерными чертами общества знаний является стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и обусловленные им глобализация экономики, повышение эффективности производства и темпов развития предприятий, появление новых товаров и услуг, усиление конкуренции на мировых рынках, осознание американскими компаниями приоритетного значения обучения и развития персонала. Подчеркнуто, что новейшие технологии, которые являются движущей силой экономики знаний, коренным образом преобразуют сферу корпоративного обучения, которое теперь реализуется не только в традиционной аудиторной, но и в электронной и смешанной формах, и, среди прочих преимуществ, обеспечивает экономии средств, расширенный доступ к обучению, возможности учеников общаться с коллегами и экспертами, учиться в удобном режиме.

Ключевые слова: *общество знаний, информационно-коммуникационные технологии, корпоративное образование, Соединенные Штаты Америки.*

Lytovchenko I. Development of Corporate Education in the Context of Knowledge Society: American Experience

Deep transformations taking place in society with the rapid development of information technology and informatization of economy contribute to the urgent need for training employees as a prerequisite for survival and competitiveness of companies in domestic and global markets.

As defined in article, the characteristic features of the knowledge society are the rapid development of information and communication technologies and resulting globalization of economy, increasing efficiency and rate of development of enterprises, emergence of new products and services, reduction of production costs and decrease of prices for manufactured

goods, improvement of the quality of provided products and production processes, innovations in financial markets, new methods of payment, reorganization of companies, improvement of efficiency and dynamics of the stock exchanges, increased competition in global markets, unpredictability of world markets, strengthening of relationships between individuals, groups, organizations, communities, growing awareness by corporate America of primary importance of personnel training and development.

The latest technology that drives the knowledge economy, is fundamentally changing the sphere of corporate education and training. Due to the use of the Internet, e-mail, CD-ROM, DVD, satellite and cable television, mobile communication, corporate training is now conducted not only as classroom instruction but also as electronic and blended learning, and, among other benefits, brings education closer to real life, provides cost savings, greater access to learning, opportunities for students to study in a comfortable mode and interact with peers and experts, groups of people united by a common area of interests, receive feedback.

Key words: *knowledge society, information and communication technologies, corporate education, the United States of America.*

УДК 378.147:784

О. С. ЛОСЄВА

старший викладач-методист

О. С. ЛОСЄВ

старший викладач-методист

КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті охарактеризовано наукові підходи до вирішення проблеми професійної готовності та історичні етапи їх розвитку. Розглянуто поняття психологічної готовності майбутніх педагогів музики до професійної діяльності. Визначено критерії готовності учителя музики до реалізації музично-педагогічного процесу: мотиваційний, змістовний, операційний, досвід творчої діяльності. Розкрито сутність поняття професійної підготовки учителя музики як динамічного процесу, метою якого є формування професійної якості – готовності здійснювати процес освіти в середній школі засобами музичного мистецтва

Ключові слова: підготовка, готовність, психологічна готовність, професійна готовність, професійна діяльність, професійна підготовка, професіограма, принципи.

Поняття “психологічна готовність до діяльності” введено в психологічний обіг у 1976 р. білоруськими дослідниками М. І. Дьяченко і Л. А. Кандибовичем. Залежно від змісту й конкретних завдань, які вирішує суб’єкт трудової діяльності, готовність поділяють на короткотривалу (ситуативну), що детермінована відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості.

Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності.

Психологічна готовність включає в себе, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок; з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам’ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Наукова проблема формування готовності до професійної діяльності – одна із центральних сучасних проблем педагогіки вищої школи. Науковці наголошують, що в процесі внутрішньо-професійної диференціації діяльність педагогів різних спеціальностей характеризується спільними однорідними елементами (П. Підласий, С. Сисоєва, В. Сластьонін, І. Ісаєв та ін.). У зв’язку з вищезазначеним важливим є усвідомлення майбутнім учителем загального й особливого в педагогічній діяльності.

Готовність до виконання педагогічної діяльності вчителя музики потрібно розглядати як систему філософських, психолого-педагогічних та

спеціальних знань, умінь та навичок, що формується завдяки цілеспрямованому та послідовному впливу комплексу форм і методів навчання на особистість.

Існує багатоваріантність пояснень щодо поняття “готовність”. Учені розглядають сутність готовності як: якість особистості, рівень її розвитку (К. Платонов); синтез властивостей особистості (В. Крутецький, С. Литін); наявність здібностей (Б. Рубінштейн); складне особистісне утворення (Л. Кондрашова); “установку” (Д. Узнадзе). Формуванню психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності присвятили свої праці: Л. Ахбарієва, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, І. Ісаєв, О. Щербаков та ін.; вивченню змісту та структури загальнопедагогічних умінь – О. Абдуліна, А. Вишкина, Л. Карлинська, Н. Кузьміна, Т. Огородников та ін.; обґрунтуванню системи педагогічних умінь – Л. Новикова, Л. Рувинський, Л. Спирин, В. Слатьонін та ін.; будуванню професіограми вчителя – В. Безпалько, Н. Кузьміна, В. Слатьонін, О. Щербаков та ін.; формуванню професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога – Н. Алексеєва, І. Будик, З. Левчук, В. Максимов, Е. Черничкина та ін. Проблеми формування готовності вчителя до музично-педагогічної діяльності розглядали дослідники Е. Абдуліна, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Т. Бодрова, Н. Ветлугіна, Л. Василенко, Д. Кабалецький, О. Рудницька, О. Серебрякова та ін.

Мета статті – проаналізувати наукові підходи до розуміння сутності та структури поняття “готовність” майбутнього вчителя музики до професійної діяльності.

Більшість науковців розглядає підготовку студентів до формування професійних якостей і готовність до різних видів діяльності як процеси, які мають власні особливості та закономірності. Терміни “підготовка” та “готовність” є взаємозалежними, але не синоніми. Це пояснюється, перш за все, тим, що певна якість готовності фахівця визначає, яку саме підготовку він здобув. Термін “підготовка” не випадково тлумачать як динамічний процес, метою якого є формування професійної якості – “готовності”. Тому більшість науковців розглядає поняття “підготовка” й “готовність” як взаємопов’язані та взаємозумовлені. Так, В. Ковальов вважає підготовку “динамічним процесом, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості, як готовність”, а, на думку К. Дурай-Новакової, професійна підготовка до практичної діяльності – це не що інше, як формування готовності до неї [4].

Дещо ширше трактування співвідношень між поняттями “готовність” і “підготовка” у Л. Кадченко, яка зазначає: “Професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості” [5].

Аналіз наукової літератури уможливив висновок про доцільність виокремлення двох основних підходів до трактуванні цього феномена: функціонального та особистісного.

Функціональний підхід до визначення поняття “готовність” (Г. Гагаєва, Н. Левітов, Л. Нерсесян, А. Пуні, В. Пушкін та ін.) ґрунтується на розгляді останньої як “передстартової активізації психічних функцій” [3].

Згідно з особистісним підходом (М. Дьяченко, Л. Кандилович, Р. Пенькова, Л. Разборова, В. Шадриков, В. Ширинський та ін.), поняття “готовність” означає “дієвий стан особистості, що виражається в здатності до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок і дозволяє особистості швидко орієнтуватися, продуктивно реалізовувати рішення, яке було прийнято, створювати творчу обстановку” [6].

Аналіз словникових визначень надає змогу дійти висновку, що термін “підготовка” значно збагачує поняття “готовність” та свідчить про те, що підготовка до професії саме і є формуванням готовності до неї, тоді як системна установка на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним наслідком професійної підготовки.

Отже, поняття “професійна підготовка”, “готовність”, “професійна діяльність” існують у постійній взаємодії, доповнюють один одного, інколи збігаються або належать до кола досить близьких педагогічних явищ. Згідно з теорією Д. Науказа, існує кілька етапів у розвитку наукових поглядів щодо проблеми професійної готовності до діяльності [4].

Перший етап (з кінця ХІХ ст. до 1914 р.) – розробка деяких питань психічної готовності (Д. Узнадзе та ін.). Поняття розглядають як психічний стан суб’єкта, що зумовлює поведінку (діяльність) певної спрямованості.

Другий етап (1914–1940 рр.) – активне вивчення питань нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки, проблем психологічної готовності (активізація нервової системи у зв’язку з трудовою діяльністю).

Третій етап (1940–1960 рр.) – інтенсифікація досліджень щодо теорії діяльності. Психологічну готовність сприймають в аспекті когнітивної концепції діяльності людини й даних щодо саморегуляції на рівнях фізіологічних та психологічних механізмів: потреб, мотивів тощо (“динамічна схема”, модель діяльності та система установок). Цей етап відрізняється використанням теорії психічної готовності щодо деяких видів діяльності людини, наприклад: у спорті, авіації, акторських професіях.

Четвертий етап (з 1970-х рр. до теперішнього часу) – період формування загальної психічної готовності та початок її використання в дослідженнях з питань педагогічної діяльності.

Професійну готовність учителя в працях В. Сластьоніна розглянуто як “систему інтегрованих змінюваних: властивостей, якостей, знань, навичок (досвіду) особистості”, а також визначено як особливий психічний стан, який передбачає наявність у вчителя образу, котрий діє та спрямовує свідомість на його виконання.

Автор розглядає готовність як діяльність, яка містить різні установки щодо розуміння педагогічних завдань, визначення спеціальних засобів дія-

льності, отримання оцінки своїх можливостей під час подолання майбутніх труднощів та необхідністю досягнення певних результатів. В. Сластьонін стверджує: “Готовність до виконання професійних функцій охоплює здатність до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здатність, психологічний стан, який відображає динамічність особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, винахідливість тощо” [5].

Сукупність критеріїв готовності вчителя музики до реалізації музично-педагогічного процесу визначається так: мотиваційний; змістовний; операційний; досвід творчої діяльності.

Ураховуючи вищезазначене, структуру готовності майбутнього вчителя музики до професійної діяльності становлять два взаємопов'язаних компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавський (процесуальний) [1].

Аналіз основних дій у системі музичної підготовки студентів, що репрезентовані в працях учених, засвідчує, що вони безпосередньо стосуються оволодіння комплексом фахових знань, умінь, навичок, спеціальних предметів виконавського та історико-теоретичного циклів дисциплін і потребують більшого художнього узагальнення. Така спрямованість музичної підготовки майбутнього вчителя музики пояснюється необхідністю професійного опанування різних сфер музичного мистецтва (Г. Падалка, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.).

Студент музично-педагогічного факультету, на думку О. Бузової, є суб'єктом багаторівневого творчого процесу, що пов'язано, по-перше, зі специфікою музики як мистецтва концентрації двох видів творчості – “первинного” (композиторського) та “вторинного” (виконавського); по-друге – творчими характеристиками педагогічної діяльності [2].

Проблема психологічної готовності в контексті професійного становлення особистості – одна з найважливіших для загальної та педагогічної психології. Не існує однозначного розуміння сутності й функцій цього поняття, яке набуло останнім часом у концептуальному апараті психології відносно самостійного й високого наукового статусу. Проте відмінності у визначенні поняття готовності, що наявні в різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість існуючих поглядів і, відповідно, незгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину.

Значення поняття готовності, яке актуальне сьогодні для педагогічної психології, передусім для педагогіки і психології вищої школи, потребує переосмислення його змісту й функцій на методологічному та експериментальному рівнях. Дослідження цього напрямку базуються на вивченні й психологічному обґрунтуванні засобів навчання та вдосконалення системи підготовки спеціалістів.

Гостро стоїть питання розв'язання проблеми психологічної готовності майбутнього вчителя, розвитку в нього адекватних змістові педагогічної діяльності особистісних якостей і властивостей. Розробка методів формування

в майбутніх вчителів професійно важливих якостей залишається найбільш уразливим місцем у системі професійної підготовки майбутніх кадрів.

Процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає орієнтацію змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкта навчальної діяльності, здатного до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, потребує певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, у тому числі в ділянці вирішення проблеми формування в учнівської молоді готовності до професійної праці в тій чи іншій галузі трудової діяльності. Підготовку до професійної діяльності треба розглядати в контексті розвитку особистості. У зв'язку із цим основу формування готовності до професійної діяльності розуміють не тільки як розвиток операційно-технічних умінь та навичок, а й такий визначальний параметр готовності, як комплексна здібність. Комплексна здібність – утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні й емоційні механізми регуляції діяльності) сторін.

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення та скеровується відповідними потребами й мотивами до цієї діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвиненості в суб'єкта емоційного ставлення, уміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості тощо.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що професійна підготовка вчителя музики – динамічний процес, метою якого є формування професійної якості – готовності здійснювати процес освіти в середній школі засобами музичного мистецтва. Аналізуючи наукову літературу, ми дійшли висновків, що професійна готовність учителя – обов'язкова умова успішної педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічна наука тлумачить поняття професійної готовності як категорію теорії діяльності, категорію теорії особистості, категорію теорії професійної підготовки учителя до педагогічної діяльності.

Творче використання наукового досвіду окресленої проблеми має визначити напрями подальшої роботи з удосконалення змісту, форм і методів формування готовності майбутнього вчителя музики до професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Арчажникова Л. Г. Совершенствование процесса профессиональной подготовки учителя музыки в условиях высшего педагогического образования : сб. науч. трудов / отв. ред. Л. Г. Арчажникова. – Москва : МГЗПИ, 1982. – 83 с.

2. Бузова О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Д. Бузова. – Київ, 2004. – 35 с.

3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Москва, 1976. – 17 с.

4. Серебрякова Е. А. Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Серебрякова. – Москва, 2005. – С. 26–28.

5. Слостенин В. А. Формирование социально-активной личности учителя / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76–84.

6. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. М. Пехота. – Київ, 2002. – 143 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Лосева Е. С., Лосев А. С. Психологическая готовность будущих педагогов музыки к профессиональной деятельности

В статье охарактеризованы научные подходы к решению проблемы профессиональной готовности и исторические этапы их развития. Рассматривается понятие психологической готовности будущих педагогов музыки к профессиональной деятельности. Определены критерии готовности учителя музыки к реализации музыкально-педагогического процесса. Раскрыта сущность понятия профессиональной подготовки учителя музыки как динамического процесса, целью которого является формирование профессионального качества – готовности осуществлять процесс образования в средней школе средствами музыкального искусства.

Ключевые слова: *подготовка, готовность, психологическая готовность, профессиональная готовность, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессиограмма, принципы.*

Loseva O., Losev O. Psychological Readiness of Future Teachers to the Profession of Music

Article Author determined scientific approaches to the problem of professional readiness and historical stages of development: the first stage (from the late nineteenth century to 1914) is characterized by the development of certain mental preparedness (D. Uznadze and others.) the second phase (1914–1940) associated with the active development of the neurophysiological mechanisms of regulation and self-regulation of behavior problems psychological readiness; third phase (1940–1960) characterized the process of intensifying research on the theory of activity; fourth phase (from 1970's to date) – during the formation of common mental preparedness and start using it in research on educational activities.

The authors examine the interdependence of the terms “training” and “readiness” of the future music teachers to the profession.

The article dealt with the concept of psychological readiness of future teachers to the profession of music.

The authors of the criteria of readiness to implement music teacher musical and pedagogical process such as: motivational, meaningful, operational experience creativity

The authors of the essence of the concept of music teacher training as a dynamic process, which aims at developing professional quality – willingness to carry out the process of education in secondary schools by means of music

Key words: *preparation, readiness, psychological readiness, professional readiness, professional activity, professional training.*

УДК 37.013

В. В. МАВРІН

аспірант

Класичний приватний університет

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано структуру та зміст освітньої концепції педагогіки життєтворчості особистості. Структуру концепції розкрито на основі запропонованої матричної моделі, в якій векторами-стовпчиками є структурні елементи концепції: провідна проблема, ідеї, поняття, принципи освіти, судження про необхідний зміст, технології, форми та методи навчально-виховної роботи, а векторами-рядками – компоненти освіти: навчання, виховання та розвиток. Зазначено, що матрична структура концепції дає змогу унаочнити передумови виникнення змістових складових педагогіки життєтворчості, які в матриці позначаються пересіченням вертикальних і горизонтальних векторів. Відповідно до моделі охарактеризовано кожен компонент освіти через визначення відповідної проблеми, ідей, ключових понять, змісту, технологій, форм і методів роботи фахівців школи життєтворчості.

Ключові слова: педагогіка життєтворчості особистості, освітня концепція, культура життєтворчості, життєва компетентність, школа життєтворчості.

У сучасному соціокультурному контексті актуалізується проблема зв'язку школи з життям, набуваючи нового виміру, що полягає в підвищенні ефективності роботи навчальних закладів щодо реалізації життєтворчого потенціалу школярів. Досить часто випускники, які за всіма шкільними критеріями є освіченими, відчувають розгубленість при зустрічі з життєвими колізіями й кризами, не можуть конструктивно вирішити проблему самовизначення, пошуку власного смислу та стилю життя. Це означає, що традиційна освітня парадигма не повною мірою враховує реальну динаміку життєздійснення особистості й через це не завжди реалізує можливості підготовки школярів до успішної життєпобудови в усій складності та багатовекторності цього процесу. Не випадково в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошено, що недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства та запитам особистості є однією з головних проблем національної системи освіти. Перспективною освітньою концепцією, що дає змогу успішно вирішити ці проблеми, є педагогіка життєтворчості особистості, головною ідеєю якої є становлення учня як суб'єкта свого життя, здатного та готового до його проектування й успішного здійснення.

Спрямування інноваційного потенціалу педагогіки життєтворчості особистості на вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах передбачає її системне впровадження, яке дає змогу попередити диспропорції в оптимізації ключових аспектів освітньої практики. В. Нечипоренко зазначає, що педагогіка життєтворчості як інновацій-

ний підхід до розбудови дитиноцентричного навчального закладу передбачає глибинне оновлення всіх основних характеристик шкільного життя, цілеспрямоване підвищення його можливостей щодо актуалізації суб'єктного статусу кожної дитини. Локальний підхід, модифікація лише окремих параметрів роботи закладу не принесе запланованих результатів, а скоріше призведе до появи болісних суперечностей в освітньому процесі. Попередити такі колізії можливо за умови системного впровадження ідей педагогіки життєтворчості – через концептуальне переосмислення й поетапну модернізацію всього шкільного устрою [10, с. 307].

Системний підхід до організації навчально-виховного процесу на засадах педагогіки життєтворчості особистості можливий за умови її попереднього теоретичного структурування як освітньої концепції з урахуванням усіх методологічних вимог до цієї форми наукового знання.

Мета статті – проаналізувати структуру та зміст освітньої концепції педагогіки життєтворчості особистості.

Системний аналіз освітньої концепції педагогіки життєтворчості особистості дає можливість представити її структуру у вигляді матричної моделі (табл.), у якій векторами-стовпчиками є структурні елементи концепції: провідна проблема, ідеї, поняття, принципи освіти, судження про необхідний зміст, технології, форми та методи навчально-виховної роботи (за С. Бобришовим [2, с. 350–351]), а векторами-рядками – компоненти освіти: навчання, виховання та розвиток (за О. Новіковим [11, с. 131]). Матрична структура концепції дає змогу унаочнити передумови виникнення змістових складових педагогіки життєтворчості, які в матриці позначаються пересіченням вертикальних і горизонтальних векторів. Згідно з моделлю, кожен компонент освіти – навчання, виховання та розвиток – можна системно охарактеризувати через визначення відповідної проблеми, ідей, ключових понять, змісту, технологій, форм і методів роботи.

З концептуальних позицій педагогіки життєтворчості особистості аналіз першого компонента освіти – навчання – передбачає пошук відповіді на таку проблему: які характеристики навчального процесу сприяють становленню особистості як суб'єкта пізнання, що розглядає успішне навчання як передумову життєтворчості та вміє інтегрувати його цілі й очікувані результати у власний життєвий проект? Таке формулювання проблеми відповідає сучасному розумінню ролі навчання на метарівні – в контексті цілісного процесу проектування та здійснення свого життя.

Інноваційні підходи до вирішення зазначеної проблеми концентруються в основних ідеях навчання – наступному елементі концепції. Враховуючи те, що “основним питанням наукової педагогічної концепції є питання про цілі виховання (навчання) і способи їх досягнення” [2, с. 351], при формулюванні основних ідей концепції педагогіки життєтворчості доцільно виділити передусім ті пріоритети, на які має бути спрямований навчально-виховний процес і його психологічний супровід.

Таблиця

Матрична модель освітньої концепції педагогіки життєтворчості особистості

		Структурні елементи освітньої концепції					
		Проблема	Ідеї	Поняття	Принципи	Зміст	Технології, форми, методи
Компоненти освіти	Навчання	<p>Які характеристики навчального процесу сприяють становленню особистості як суб'єкта пізнання, що розглядає успішне навчання як передумову життєтворчості і вмiє інтегрувати його цілі і очікувані результати у власний життєвий проєкт?</p>	<p>Пріоритетами навчального процесу є:</p> <ul style="list-style-type: none"> - становлення особистості як суб'єкта пізнання та життєтворчості; - компетентнісна спрямованість навчання; - пізнання учнями закономірностей і принципів життя у процесі навчання. 	<p>Життєва компетентність, життєва стратегія, життєвий проєкт, культура життєтворчості, суб'єктність.</p>	<p>Принцип зв'язку навчання з життям, принцип свідомості і активності навчання, принцип суб'єктності, принцип діалогічності взаємодії вчителя та учнів.</p>	<p>Зміст навчання має компетентнісну спрямованість, передає набутий учнями ключових предметних і міжпредметних компетентностей і особистісної культури життєтворчості.</p>	<p>Технологія життєвого проєктування, рефлексивна технологія навчання, проблемного навчання, технологія організації життєпізнавальної діяльності учнів, технологія соціальної практики учнів, тренінгові форми навчання, метод проєктів.</p>
	Виховання	<p>Які характеристики виховного процесу сприяють становленню особистості як суб'єкта колективної життєтворчості?</p>	<p>Пріоритетами виховного процесу є:</p> <ul style="list-style-type: none"> - акмеологічна спрямованість виховання; - становлення особистості як суб'єкта колективної життєтворчості; - набутий школярами досвід самовиховання і колективної життєтворчості в умовах учнівського самоврядування. 	<p>Колективна життєтворчість, суб'єкт-суб'єктні відносини, акме, самовиховання.</p>	<p>Принцип перспективних ліній, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, акмеологічний принцип, принцип життєвої самодіяльності.</p>	<p>Зміст виховання передає засвоєння школярами гуманістичних цінностей, набутий особистісної культури життєвого проєктування, досвіду колективної життєтворчості і самовиховання.</p>	<p>Технологія проєктивного життєздійснення, технологія учнівського самоврядування, технологія соціальної практики учнів, технологія створення ситуації успіху, метод проєктів.</p>
	Розвиток	<p>Які напрями психологічного супроводу навчально-виховного процесу сприяють розвитку в учнів особистісних властивостей, необхідних для успішного проєктування і творчого здійснення власного життя?</p>	<p>Пріоритетами психологічного супроводу виховного процесу є розвиток в учнів здатності до життєвої антиципації, суб'єктних інтернальних, оптимальних сприйнятих життєвої перспективи, стресостійкості та мотивації досягнення успіху.</p>	<p>Життєва антиципація, суб'єктність, інтернальність, оптимальне сприйняття життєвої перспективи, стресостійкість, мотивація досягнення успіху.</p>	<p>Принцип фасцитації, принцип конгруентності, принцип толерантності, принцип емпатії.</p>	<p>Зміст психологічного супроводу учнів має суб'єктну спрямованість, передає проведення психологічної діагностики, корекційно-розвиткової і прогностично-профілактичної роботи щодо формування особистісних властивостей, важливих для успішної життєтворчості.</p>	<p>Технологія життєвого проєктування, технологія організації життєпізнавальної діяльності учнів, психологічне консультування і фасцитація, тренінгові форми психологічної роботи, тренінги особистісного зростання, самовизначення та побудови життєвої перспективи.</p>

Зокрема, до пріоритетів навчального процесу можна зарахувати:

1. Становлення особистості як суб'єкта пізнання та життєтворчості. Аналізуючи цей пріоритет сучасної освіти, І. Єрмаков із співавторами наголошують, що ідея життєтворчості полягає у становленні людини – не простого носія інформації, а людини-творця, людини з високими духовними цінностями. Квінтесенція педагогіки життєтворчості – від творчої особистості до мистецтва жити [7, с. 18].

2. Компетентнісну спрямованість навчання. У школі життєтворчості навчальний процес має бути вільним від будь-яких рудиментів формалізму та схоластики, повинен забезпечувати розвиток в учнів ключових життєвих компетенцій, здатності та готовності до самореалізації в основних сферах життя: освітній, професійній, сімейно-побутовій, громадянській, культурно-дозвіллевій тощо. Як зазначає І. Ящук, високий рівень життєвої компетентності особистості є необхідною передумовою її успішної життєтворчості [14, с. 9].

3. Пізнання учнями закономірностей та принципів життя в процесі навчання. Цей пріоритет логічно слідує з попереднього, адже досягнення особистістю життєвої компетентності неможливе без розуміння нею основних правил життєпобудови, знання передумов і чинників життєвого успіху й творчої самореалізації. Діалектичний зв'язок життєпізнавальної діяльності та життєтворчого потенціалу аналізує Т. Титаренко: “Наративи життєвого досвіду, інтерпретуючи минуле, осмислюючи теперішнє та передбачаючи майбутнє, моделюють індивідуальний життєвий шлях людини” [13, с. 74].

Наступний елемент концепції – поняття, в яких фіксується нове розуміння навчального процесу в школі життєтворчості. До ключових понять, які використовують для характеристики навчального процесу на засадах педагогіки життєтворчості, можна зарахувати поняття “життєва компетентність”, “життєва стратегія”, “життєвий проект”, “культура життєтворчості”, “суб'єктність”.

Наступний елемент концепції педагогіки життєтворчості особистості – принципи навчання:

- принцип зв'язку навчання з життям, що передбачає використання на уроках життєвого досвіду учнів, набутих знань у практичній діяльності, безпосередню участь школярів у суспільному житті;
- принцип свідомості та активності навчання, що визначає необхідність осмисленого й творчого підходу до опанування знань;
- принцип суб'єктності, згідно з яким нова школа максимально сприяє розвитку здатності дитини зрозуміти своє “Я” у зв'язках з іншими людьми та світом, оцінювати себе як носія життєвого досвіду, відносин;
- принцип діалогічності, інтерсуб'єктивної взаємодії вчителя та учнів у процесі освітньої діяльності.

Відповідно до цільових пріоритетів і принципів навчання в школі життєтворчості, його зміст (наступний елемент концепції) має компетентні-

сну спрямованість, передбачає набуття учнями ключових, предметних і міжпредметних компетентностей, визначених державними стандартами освіти, і культури життєтворчості, яка проявляється передусім у здатності та готовності особистості до розробки й реалізації свого життєвого проекту. Як зазначає Л. Вознюк, зміст знань у традиційній школі характеризується відірваністю від життя, затеоретизованістю, відсутністю зв'язку з практичним життям. У школі життєтворчості знання мають практичне спрямування, відзначаються інтегрованим характером їх змісту. Вони стають сутнісною складовою особистості, визначають її поведінку, розкривають творчий потенціал особистості, формують характер майбутніх дій [5, с. 151].

Модернізація змісту освіти передбачає застосування відповідних технологій, форм і методів навчання, сукупність яких становить наступний структурний елемент концепції педагогіки життєтворчості особистості, зокрема: технології життєвого проектування, проєктивно-рефлексивної технології навчання, технології проблемного навчання, технології організації життєпізнавальної діяльності учнів, технології соціальної практики учнів, тренінгових форм навчання та методу проєктів.

Наступний компонент освіти в змісті матричної моделі концепції педагогіки життєтворчості особистості – виховання. Н. Богданова наголошує, що успіх життєтворчої діяльності особистості залежить як від навчального процесу, протягом якого набувають основні світоглядні знання та навички, так і від позаурочного виховання, спілкування дитини з вихователями й однолітками на теми, важливі для її самооцінки та самореалізації [3, с. 173].

Із позицій педагогіки життєтворчості особистості наукове осмислення ролі виховання концентрується навколо ключової проблеми: які характеристики виховного процесу сприяють становленню особистості як суб'єкта колективної життєтворчості? Основні ідеї виховання на засадах педагогіки життєтворчості особистості репрезентовані в таких пріоритетах виховного процесу:

1. Акмеологічна спрямованість виховання, яка реалізується через створення для кожної дитини ситуацій успіху в різних сферах: навчальній, спортивній, мистецькій, суспільній (через участь у шкільному самоврядуванні та соціальній практиці) тощо. Як зазначає В. Нечипоренко, досягнення школярами успіху в умовах навчального закладу є найбільш надійним фундаментом їх майбутнього успішного життєздійснення. Ця залежність була простежена дослідниками в галузі акмеології, які виділяють своєрідні “мікроакме” на кожному віковому етапі життя людини. Такі “мікроакме” виступають певними сигналами-провісниками виходу на рівень макроакме в зрілий період життя [10, с. 319].

2. Становлення особистості як суб'єкта колективної життєтворчості, здатного до співпраці з оточуючими на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин. На думку Л. Вознюк, провідною в педагогіці життєтворчості є ідея про те, що особистість є творцем як власного життя, так і життя суспільства, в якому вона життєдіє [5, с. 149].

3. Набуття школярами досвіду самовиховання й колективної життєтворчості в умовах учнівського самоврядування. Як зазначає Н. Богданова, без самовиховання особистісна життєтворчість є неможливою, а людина залишається лише об'єктом зовнішніх впливів, втрачаючи особистісні можливості самостановлення, самореалізації та самоідентифікації [3, с. 155].

До ключових понять, що описують виховний процес у школі життєтворчості, можна зарахувати: колективну життєтворчість, суб'єкт-суб'єктні відносини, акме, самовиховання.

Виховання особистості як суб'єкта життєтворчості передбачає дотримання таких принципів:

- принципу перспективних ліній (за А. Макаренком), згідно з яким виховати людину – означає виховати в неї перспективні шляхи, тобто організовувати нові перспективи, використовувати наявні, поступово ставити більш цінні [9, с. 311–312];

- принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який, за Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні, передбачає готовність учасників виховного процесу виступати повноправними партнерами в процесі спілкування, узгоджувати свої позиції;

- акмеологічний принцип, згідно з яким вихователь створює умови для досягнення життєвого успіху особистості, розвитку її індивідуальних здібностей;

- принцип життєвої смислотворчої самодіяльності, що передбачає становлення особистості як творця й проектувальника свого життя, який вміє приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність.

З позицій педагогіки життєтворчості особистості зміст виховання передбачає засвоєння школярами гуманістичних цінностей, набуття особистісної культури життєвого проектування, досвіду колективної життєтворчості та самовиховання. Аксіологічний потенціал особистості сучасні педагоги розглядають як важливу передумову її успішної життєтворчості. На думку О. Крижановської, життєтворчість виникає при поєднанні ціннісних орієнтацій особистості та актуальної сфери її інтелектуальної й практичної діяльності [8, с. 9]. Тобто аксіологічний зміст виховання може бути реалізований лише за умови організації педагогом активної діяльності дітей, що передбачає використання відповідного технолого-методичного арсеналу, зокрема: технології проєктивного життєздійснення, технології учнівського самоврядування, технології соціальної практики учнів, технології створення ситуації успіху та методу проєктів.

Реалізація третього компонента освіти – розвитку особистості – передбачає функціонування психологічної підсистеми в цілісній освітній системі школи життєтворчості. Вектори проектування та практичного забезпечення цієї підсистеми визначаються ключовою проблемою: які напрями психологічного супроводу навчально-виховного процесу сприяють розвитку в учнів особистісних властивостей, необхідних для успішного проектування й творчого здійснення власного життя?

Цілісне осмислення результатів психолого-педагогічних досліджень особистісних чинників успішного життєздійснення в контексті зазначеної проблеми дає змогу сформулювати ключову ідею: пріоритетами психологічного супроводу навчально-виховного процесу мають бути розвиток в учнів здатності до життєвої антиципації, суб'єктності, інтернальності, оптимістичного сприйняття життєвої перспективи, стресостійкості, мотивації досягнення успіху.

Здатність особистості до життєвої антиципації є психологічним підґрунтям її життєтворчості, оскільки дає можливість підніматися над емпіричною реальністю й проектувати своє майбутнє життя. О. Рихальська визначає життєву антиципацію як різновид антиципації, змістом якого є життєвий шлях особистості, її майбутнє в біографічному масштабі [12, с. 5].

Якщо здатність до життєвої антиципації дає змогу особистості розширити своє сприйняття життя виміром майбутнього та його перспективним баченням, то суб'єктність – наступна особистісна властивість – визначає активне, творче ставлення людини до своєї життєвої перспективи, прагнення не задовольнятися ходом подій, а дієво впливати на нього, готовність сприймати свою екзистенціальну свободу як можливість самовиявлення й життєтворчості. К. Абульханова-Славська вважає, що становлення людини як суб'єкта життя можливе лише на основі розробки та втілення нею життєвої стратегії, яка є запорукою здатності до самостійної побудови свого життя, до принципового, осмисленого її регулювання відповідно до обраного кардинального напрямку [1, с. 128–129].

Оскільки суб'єктність є інтегральною характеристикою особистості, для аналітичного визначення пріоритетів психологічного супроводу навчально-виховного процесу в школі життєтворчості доцільно виділити базову психологічну властивість, яка становить основу суб'єктності людини – інтернальність. На думку О. Джури, ступінь практичної залученості до життєтворчості виражається розвитком суб'єктивного начала в особистості, її інтернальності [6, с. 20].

До пріоритетів психологічної роботи з учнями в умовах школи життєтворчості треба зарахувати й розвиток у них оптимістичного сприйняття життєвої перспективи, необхідного для того, щоб повірити в свою здатність змінювати життя на краще. Дослідження М. Селігмана [16] довели, що оптимісти успішніше, ніж песимісти, переживають життєві кризи, конструктивніше ставляться до невдач (вважають їх тимчасовими, а не фатальними), сприймають проблемні ситуації як випробування, а не удари долі.

Для поступальної траєкторії життєпобудови також виключно важливою є мотивація досягнення успіху. Н. Френкін вказує на те, що людей зі сформованою мотивацією досягнення відрізняє почуття суб'єктності, прагнення до активної дії, постановки й досягнення життєвих цілей [15, с. 442].

Оптимізм і мотивація досягнення успіху є передумовами активної життєтворчої позиції особистості, проте в складних життєвих обставинах їх рівень поступово знижуватиметься, якщо вона не здатна конструктивно

долати неминучі життєві стреси. Тому до пріоритетів психологічного супроводу навчально-виховного процесу в школі життєтворчості варто зраховувати розвиток стресостійкості учнів, опанування ними сучасних психотехнік аналізу стресових ситуацій та відповідної поведінки.

Концепти проаналізованих особистісних властивостей, необхідних для успішного проектування й творчого здійснення власного життя, визначають ключові поняття, що фіксують пріоритети розвитку учнів школи життєтворчості: суб'єктність, інтернальність, життєва антиципація, оптимістичне сприйняття життєвої перспективи, стресостійкість і мотивація досягнення успіху.

Розвиток у школярів зазначених особистісних якостей передбачає дотримання фахівцями основних принципів гуманістичної психології: принципу фасилітації (управління процесом психологічної допомоги, що спрямоване на розвиток суб'єктності та самоорганізації дитини), принципу конгруентності (аутентичності, щирості й відкритості психолога), принципу толерантності (терпимості до іншого, відмінного світогляду, поведінки, життєвої позиції) та принципу емпатії (свідомого співпереживання емоційному стану дитини, що сприяє розумінню її актуальних потреб і життєвих труднощів).

Згідно з концепцією педагогіки життєтворчості особистості, зміст психологічного супроводу учнів має суб'єктну спрямованість, передбачає проведення психологічної діагностики, корекційно-розвиткової та прогностично-профілактичної роботи щодо формування в них особистісних властивостей, важливих для успішної життєтворчості. Для цього фахівці можуть застосовувати такі технології та форми роботи: технологію життєвого проектування, технологію організації життєпізнавальної діяльності учнів, психологічне консультування й фасилітацію, тренінгові форми психологічної роботи, зокрема тренінги особистісного зростання, самовизначення та побудови життєвої перспективи.

Висновки. Системний підхід до організації навчально-виховного процесу на засадах педагогіки життєтворчості особистості вимагає її опису як освітньої концепції з урахуванням усіх методологічних вимог до цієї форми наукового знання. Структуру освітньої концепції педагогіки життєтворчості особистості чітко визначає запропонована матрична модель, у якій векторами-стовпчиками є структурні елементи концепції: провідна проблема, ідеї, поняття, принципи освіти, судження про необхідний зміст, технології, форми та методи навчально-виховної роботи, а векторами-рядками – компоненти освіти: навчання, виховання та розвиток. Матрична структура концепції дає змогу унаочнити передумови виникнення змістових складових педагогіки життєтворчості, які в матриці позначаються пересіченням вертикальних і горизонтальних векторів. Згідно з моделлю, кожен компонент освіти – навчання, виховання та розвиток – можна системно охарактеризувати через визначення відповідної проблеми, ідей, ключових понять, змісту, технологій, форм і методів роботи.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. В. Бобрышов. – Ставрополь, 2006. – 480 с.
3. Богданова Н. Г. Філософсько-світоглядний аналіз культури життєтворчості особистості : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Н. Г. Богданова. – Київ, 2013. – 395 с.
4. Висоцька О. Є. Світоглядний та структурний зміст педагогіки життєтворчості / О. Є. Висоцька // Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети : практико-орієнтований посібник / [ред. рада: М. І. Романенко (голова), І. Г. Єрмаков (заст. голови), Л. В. Вознюк (загальна та наукова редакція) та ін.]. – Дніпропетровськ : Інновація, 2010. – С. 34–45.
5. Вознюк Л. В. Концептуальні засади шкіл життєтворчості / Л. В. Вознюк // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ ст. : ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань та ін. – Запоріжжя : ХННРБЦ ЗОР, 2013. – С. 147–151.
6. Джура О. Д. Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10 / О. Д. Джура. – Київ, 2012. – 389 с.
7. Єрмаков І. Г. Життєтворчі обриси інноваційного поступу освіти / І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ ст. : ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань та ін. – Запоріжжя : ХННРБЦ ЗОР, 2013. – С. 16–24.
8. Крыжановская Е. С. Культуросообразная среда обучения студентов педагогического колледжа как фактор жизнестроительства личности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. С. Крыжановская. – Иркутск, 2003. – 178 с.
9. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / А. С. Макаренко. – Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
10. Нечипоренко В. В. Модельовання та практичне забезпечення освітньої системи на засадах життєтворчої парадигми / В. В. Нечипоренко // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ ст. : ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань та ін. – Запоріжжя : ХННРБЦ ЗОР, 2013. – С. 307–321.
11. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : ИЭТ, 2013. – 268 с.
12. Рихальська О. Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / О. Г. Рихальська. – Київ, 2004. – 23 с.
13. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : наук. моногр. / Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін. ; за наук. ред. Т. М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
14. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / І. П. Ящук. – Київ, 2001. – 18 с.
15. Franken R. E. Human motivation / R. E. Franken. – Salt Lake City : Brooks / Cole Publishing Company, 1994. – 519 p.
16. Seligman M. Learned optimism: how to change your mind and your life / M. Seligman. – London : Vintage Books, 2006. – 319 p.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.

Маврин В. В. Структура и содержание образовательной концепции педагогики жизнетворчества личности

В статье проанализирована структура и содержание образовательной концепции педагогики жизнетворчества личности. Структура концепции раскрыта на основе предложенной матричной модели, в которой векторами-столбцами являются структурные элементы концепции: ведущая проблема, идеи, понятия, принципы образования, суждения о необходимом, содержание, технологии, формы и методы учебно-воспитательной работы, а векторами-строками – компоненты образования: обучение, воспитание и развитие. Указано, что матричная структура концепции позволяет наглядно показать предпосылки возникновения содержательных составляющих педагогики жизнетворчества, которые в матрице обозначаются пересечением вертикальных и горизонтальных векторов. В соответствии с моделью охарактеризован каждый компонент образования через определение соответствующей проблемы, идей, ключевых понятий, содержания, технологий, форм и методов работы специалистов школы жизнетворчества.

Ключевые слова: педагогика жизнетворчества личности, образовательная концепция, культура жизнетворчества, жизненная компетентность, школа жизнетворчества.

Mavrin V. Structure and Content of the Educational Concept of Life-Creation Pedagogy

The article analyzes the structure and content of the educational concept of life-creation pedagogy. The structure of the concept was revealed on the basis of a proposed matrix model. In this model the column vectors are the structural elements of the concept (the leading problem, ideas, notions, principles of education, judgments about the necessary content, technologies, forms and methods of educational work). The row vectors are education components (training, upbringing and development). The matrix structure of concept allows one to demonstrate the preconditions of emergence of meaningful components of life-creation pedagogy that are denoted in the matrix by intersections of the vertical and horizontal vectors. Each education component is characterized according to the model through the designation of ideas, content, technologies, forms and methods of work, implementation of which will help to solve problems related to training, upbringing and personal development.

In the field of training the key problem for a life-creation school is becoming of a person as a subject of cognition who refers to training as a prerequisite for successful life-creation and is able to integrate its objectives and expected outcomes in his own life project. The main problem of upbringing is becoming of a person as a subject of collective life-creation. The problem of development of students in a life-creation school lies in the development of personal qualities necessary for the successful designing and implementing one's creative life, namely: subjectivity, internality, capacity for life anticipation, optimistic perception of life perspective, stress resistance, motivation to succeed.

Key words: life-creation pedagogy, educational concept, life-creation culture, life competence, life-creation school.

УДК 070.614.25:378

А. М. МАЛЯРЕНКО

викладач

Медичний коледж Запорізького державного медичного університету

ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті висвітлено філософські, психолого-педагогічні погляди на проблему формування професійно-етичної культури студентів медичного коледжу. Визначено форми й методи навчальної діяльності, що сприяють оптимізації процесу формування професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників під час їх професійної підготовки в умовах коледжу.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, майбутній медичний працівник, медична освіта, професійно-етична культура, професійна підготовка, формування.

В умовах сучасних змін у галузі медицини та модернізації медичної освіти все більшої актуальності набуває проблема якісної підготовки студентів медичних коледжів, які мають високий рівень професійно-етичної культури й здатні результативно виконувати свої професійні функції. Професійно-етична культура є невід'ємною складовою загальної культури майбутнього медичного працівника, показником його моральної зрілості, своєрідним індикатором особистісних і професійних цінностей.

Метою статті є висвітлення розроблених методичних рекомендацій щодо оптимізації процесу формування професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників.

Особливості професійної підготовки майбутніх медичних працівників розкрили В. Андронов, О. Білібін, Ю. Віленський, І. Вітенко, О. Грандо, В. Дуброва, В. Менделевич, О. Орлова, Ю. Остраус, Л. Пиріг, Ф. Портнов, М. Тимофієва, О. Уваркіна, Е. Чугунова та ін.

Важливим елементом покращення якості підготовки фахівців є реалізація нової парадигми освіти, яка базується на загальнолюдських цінностях і спрямована на всебічний розвиток людини. Педагогічна система медичних навчальних закладів виконує завдання становлення медиків як особистостей та професіоналів.

Основа формування професійно-етичної культури – гуманістичне спрямування особистості [1, с. 9–10], що передбачає добровільність, власну ініціативу та творчість у виконанні відповідних навчально-пізнавальних дій, прагнення до саморегуляції своїх професійно-етичних знань, а також спрямованість викладачів медичного коледжу на виявлення у студентів стійкого інтересу до розвитку професійно-етичних якостей.

У процесі навчання студенти засвоюють знання, на основі яких формуються науковий світогляд, моральні, трудові, естетичні та фізичні якості, виробляється відповідне ставлення до процесу навчання та подальшої

професійної діяльності. Цілями професійної освіти є формування в студентів готовності до співпраці, ініціативності, розвиток їх здатності до творчої діяльності, толерантності, вміння вести діалог, шукати змістові компроміси, формування вміння самостійно вчитися, а також високого рівня професійно-етичної культури. Вивчення гуманітарних дисциплін спрямоване на розвиток особистості, її мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення, на підвищення рівня професійно-етичної культури студентів.

Методи формування професійно-етичної культури мають виховний характер і повинні бути розплановані на весь період навчання. Для формування стійких професійно-етичних навичок і прояву культури в професійній діяльності студентам необхідно опанувати низку знань і законів, принципів і правил, а також отримати досвід вирішення професійно-етичних завдань [3, с. 16–17].

Сучасна педагогічна наука характеризується пошуком інновацій, спрямованих на створення умов формування й розвитку цілісної, творчої, вільної особистості, здатної до соціалізації, адаптації та самореалізації в суспільстві, а також розкриття суті інноваційних підходів у навчальному процесі та врахування основних компонентів впливу на їх реалізацію. У площині інноваційних педагогічних технологій важливим елементом є самостійне дослідження навчальної проблеми, що може бути складовою різних видів дискусій, дидактичних ігор, лекційного викладу з елементами застосування інтерактивних кейс-технологій, підготовки самостійних проєктів, групової роботи, самостійної або групової роботи з джерелами.

Практика засвідчує, що в процесі гуманітарної підготовки потрібно не лише вивчати історію, культуру, традиції свого народу, діяльність видатних учених, а й спрямовувати особистість на виховання якостей, що дають змогу приймати правильне рішення під час вирішення складних ситуаційних завдань морально-етичного характеру. При цьому увага зосереджується на таких поняттях, як знання та мораль, знання й переконання, знання та вчинок, духовність і виховання.

Соціальні умови, що постійно змінюються, спричиняють необхідність пошуку й розроблення ефективних методів і засобів формування у студентів вміння самостійно вчитися. У навчальних планах усе частіше скорочуються аудиторні години й збільшується кількість годин, які відводять на самостійну роботу. Внаслідок цього студенти мають самостійно опрацьовувати тематику лекцій, додаткову літературу, складати конспекти з тем, які виносять на самостійне вивчення, писати реферати, шукати цікаву інформацію.

Самоосвіта у формуванні особистості медика відіграє велику роль, оскільки постійно розвиває й удосконалює інтелект, загальну та професійну культуру, сприяє підвищенню ділових якостей, що стимулюють зростання професіоналізму медика, підвищують ефективність його діяльності.

Варто зауважити, що процес формування особистості медика – складний і тривалий. До основного комплексу методичних заходів, які дають

можливість формувати у студентів медичного коледжу професійно-етичну культуру в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, зараховуємо: розроблення та впровадження в навчально-виховний процес медичних коледжів авторських експериментальних курсів; застосування інтерактивних методів навчання під час вивчення гуманітарних дисциплін; принципову зміну функцій викладачів.

Упровадження в навчально-виховний процес медичного коледжу авторських експериментальних курсів є дієвим методом підготовки майбутніх медичних фахівців для виконання професійних обов'язків на високому морально-етичному рівні. Відбираючи матеріал для формування змісту курсів, потрібно враховувати вимоги дидактичних принципів: цілеспрямованості (підготовка медичного фахівця зумовлена потребами суспільства); науковості (відбирався усталений у науці матеріал); зв'язку з життям і виробничою діяльністю; системності та послідовності (теми занять упорядковані таким чином, що під час вивчення наступної враховують знання, вміння й навички, отримані під час вивчення попередньої); доступності (вивчення тем зумовлено метою та завданням курсу); усвідомлення (розробка інтерактивних семінарів); наочності (використання ілюстративного матеріалу, перегляд документальних фільмів, використання мультимедіа); використання різних форм організації навчання (інтерактивні методи навчання); створення необхідних умов (практичне застосування вивченого матеріалу).

Методика професійної підготовки повинна враховувати всі дидактичні принципи навчання. Викладач, проектуючи навчальний процес засобами інтерактивних методик, добирає зміст та адекватні форми організації навчальної роботи, виходячи зі структури реальної медсестринської праці. Формування професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін базується на застосуванні інтерактивних методів навчання з урахуванням комплексу психолого-педагогічних підходів (аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, особистісний), які заохочують студентів до навчально-пізнавальної діяльності, викликають у них інтерес і мотивацію, сприяють самостійному мисленню й усвідомленим діям.

Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання професійних завдань, створення та вирішення проблемних ситуацій тощо. Сутність інтерактивних методів полягає, зокрема, в тому, що це навчання у взаємодії та співпраці, в якому і викладач, і студенти є суб'єктами навчання. Основний принцип інтеракції – постійна взаємодія студентів між собою, їх співпраця, спілкування. Викладач у такій моделі навчання – лише організатор і координатор інтерактивної взаємодії. Використовуючи інтерактивні методи навчання, важливо звернути увагу на те, щоб студенти вміли індивідуально й колективно опановувати й оцінювати інформацію; брали участь в обговоренні; вміли повідомляти свої рішення та відстоювати свою думку.

Важливим елементом інтерактивних методик є навчальні дослідження, що можуть також включати дискусії та лекції. Ефективними для гуманітарних дисциплін є широко розповсюджені в освіті інтерактивні технології “Коло ідей”, “Акваріум”, “Мозковий штурм”, “Займи позицію”, “Ажурна пилка”, “Мікрофон”. Студенти, перебуваючи на позиції “діячів”, “учасників” і “глядачів”, отримують практичні навички соціалізації.

Технологія моделювання залучає студентів до абстрактної чи вигаданої ситуації, яка є прикладом реальної події. Цей метод ставить перед ними проблему, під час вирішення якої вони грають визначені ролі, що трапляється в реальному житті. Таким чином, аудиторія стає мініатюрним відображенням реальної події, що містить у собі тему для обговорення й дискусії.

Під час вивчення гуманітарних дисциплін доцільно використовувати метод проектів – метод особистісно орієнтованого продуктивного навчання, коли вирішують низку різнорівневих пізнавальних, виховних і розвивальних завдань із застосуванням індивідуальних, групових, колективних форм навчання. Студенти формують навички самостійної роботи для розвитку мовлення, мислення.

Публічне обговорення проблеми можна реалізувати методом дискусії (круглий стіл, засідання експертної групи, симпозіум, прес-конференція). Цей метод навчання ґрунтується на обміні думками. Проблемою може бути практичне або теоретичне питання, суперечлива ситуація тощо. За допомогою дискусії студенти здобувають уміння лаконічно висловлювати свої думки, детальніше вивчають проблему. Зазначені методи мають діалогічний характер.

Суттєво впливають на формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів-медиків ігрові методи (імітаційні ігри, сюжетно-рольові, ділові тощо). Імітаційно-ігровий підхід має великі можливості для формування творчої особистості фахівця, а використання ігор у процесі вивчення гуманітарних дисциплін передбачає створення оптимальних умов для самостійного оволодіння матеріалом, забезпечує позитивну мотивацію, професійну спрямованість, формує вміння самостійно вчитися та організувати практичну діяльність.

У професійній освіті широко використовують ділову гру – вид гри, в процесі якої в уявних ситуаціях моделюються зміст професійної діяльності майбутніх фахівців [6, с. 46]. Беручи участь у грі, студенти моделюють ситуації, на яких розвивають уміння комунікації, ведення ділової розмови, а також уміння доступно донести до слухача свої думки та наміри. Отже, гра не тільки сприяє розвитку професійних навичок і вмінь, емоційно-вольових якостей комунікабельності в міжособистісному спілкуванні майбутніх фахівців, а й формує вміння перевтілення (залежно від відведеної ролі), що допомагає контролювати свої дії, аналізувати слова та вчинки інших, сприяє розширенню асоціативної бази, посилює особистісну приче-

тність до обраної професії, формує необхідні професійно-етичні риси майбутніх фахівців медичного профілю.

Професійно-етичне виховання буде продуктивним, якщо воно ґрунтуватиметься на національних виховних ідеалах, які формують національну свідомість, виховують розуміння того, що працьовитість, гуманність, доброта, щирість є характерними рисами українського народу.

Використання викладачами новітніх технологій оптимізуватиме навчально-виховний процес у медичному коледжі, адже заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати в них інтерес і мотивацію, навчати самостійному мисленню та формувати зацікавлення до майбутньої професії. Інтерактивність забезпечує підвищення якісних результатів навчання. Студенти навчаються бути демократичними, толерантними, гуманними, самостійно приймати рішення, конструктивно мислити. Адже новітня методика викладання дає змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія та практика засвоюються одночасно, що дає змогу студентам реалізувати індивідуальні можливості [4, с. 239].

Для формування професійно-етичної культури майбутніх медиків у коледжі необхідна принципова зміна функцій викладачів. Сучасний викладач перестає бути транслятором знань, організатором змісту та спрямованості навчальної діяльності вихованців. Одне з основних завдань педагога – це правильний виклад теми. Вважають, що першими принципами правильного висвітлення матеріалу є його синтез і позитивне мислення [5, с. 315]. Нову інформацію важливо пов'язувати з попередніми знаннями студентів. А якщо інформація буде мати зв'язок з їх майбутніми прагненнями й цілями, то вона краще запам'ятається.

Для ефективного впровадження інтерактивних методів педагог повинен ретельно планувати свою роботу; використовувати методи, адекватні віку студентів і їх досвіду інтерактивної діяльності; давати завдання для попередньої підготовки (прочитати, продумати, виконати завдання). Викладачі мають акцентувати на суті та особливостях професії медика, на цілях і завданнях охорони здоров'я, культурі як феноменальному компоненті соціальної діяльності, прояві професійно-етичної культури під час виконання різних функцій медика. Характер практичних занять потребує використання методів творчих завдань і вправ, тестів, мозкового штурму, самооцінки, рольових ігор, ситуативних дій, тренінгів, творчих звітів, проектування реальної діяльності. Вони сприяють розвитку культури спілкування, особистісній взаємодії з пацієнтами, оперативності та гнучкості у вирішенні складних ситуацій, умінь протистояти психологічним труднощам тощо [7, с. 9].

Висновки. Отже, використання новітніх технологій у процесі освоєння суспільно-гуманітарних дисциплін неодмінно зумовить позитивні результати у формуванні професійно-етичної культури майбутніх медичних фахівців. Завдяки гуманітарним дисциплінам людина вчиться мислити, ана-

лізувати, висловлювати свої судження, стає комунікабельною, що, в свою чергу, впливає на формування та розвиток професійно-етичної культури.

У системі медичної освіти відіграє вагому роль морально-етична підготовка й виховання майбутніх медичних працівників на принципах честі, гуманізму, людської порядності й відповідальності. Зростання ролі середнього медичного персоналу в системі охорони здоров'я зумовлює необхідність професійного самовдосконалення на рівні сучасного стану медицини, в тому числі й у галузі медичної етики.

Таким чином, педагогічні умови формування професійно-етичної культури майбутніх медиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін відображають взаємодію гуманізації освіти та суспільства, професійної підготовки медичних фахівців, взаємовплив освітнього середовища й новітніх технологій, які впроваджують у медичну галузь.

Інтерактивні методи сприяють формуванню професійної майстерності, допомагають у вирішенні творчих навчально-виробничих завдань шляхом відтворення наявних знань і вмінь, залучення додаткової інформації, мобілізації творчих та емоційних зусиль.

Список використаної літератури

1. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. Я. Андрійчук. – Київ, 2003. – 19 с.
2. Балл Г. О. Категорія “культура особистості” в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – Київ, 2003. – С. 51–61.
3. Белый И. В. Формирование творчества и профессиональной культуры студентов на лекциях и практических занятиях / И. В. Белый // Творчість, духовність, гуманізм в просторі освіти : збірн. доп. науково-практ. конф. : у 2-х т., 20–21 жовтня 1998 р. – Вінниця : Універсум–Вінниця, 1998. – Т. 1. – С. 15–19.
4. Брига Т. Р. Інтерактивне навчання як форма організації пізнавальної діяльності / Т. Р. Брига // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ ; Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2010. – Вип. 26. – С. 237–242.
5. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; [пер. з англ. М. Олійник]. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
6. 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.
7. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. В. Пономаренко. – Київ, 2001. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2016.

Маляренко А. М. Особенности оптимизации процесса формирования профессионально-этической культуры будущих медицинских работников

В статье освещены философские, психолого-педагогические взгляды на проблему формирования профессионально-этической культуры студентов медицинского колледжа. Определены формы и методы учебной деятельности, способствующие опти-

мизации процесса формирования профессионально-этической культуры будущих медицинских работников во время их профессиональной подготовки в условиях колледжа.

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, будущий медицинский работник, медицинское образование, профессионально-нравственная культура, профессиональная подготовка, формирование.*

Malyarenko A. Features of Optimisation of Process of Formation of Professional and Ethical Culture of the Future Medical Workers

The article deals with philosophical, psychological and pedagogical views on the problem of formation of professional and ethical culture of the students of the medical College; determine the forms and methods of educational activities that promote the optimization of the process of formation of professional and ethical culture of future health workers during their training in the College environment.

It is noted that the teachers use the latest technology optimization the educational process in the medical College, because the classes must inspire students to spark their interest and motivation to teach independent thinking and to form interest to the future profession. It is emphasized that the formation of professional and ethical culture of the future medical workers in the process of studying humanitarian disciplines is based on the use of interactive teaching methods taking into account complex psychological and pedagogical approaches (axiological, culturological, competence, and personal) that draw students' attention to learning activities, raise their interest and motivation promote independent thinking and conscious action.

In the system of medical education a significant moral-ethical training and education of future medical professionals on the principles of honor, humanity, human decency and responsibility. Interactive methods facilitate the formation of professional skills, help in creative teaching and production tasks by reproducing existing knowledge and skills, obtaining additional information, the mobilization of creative and emotional effort. The increasing role of paramedical personnel in the health care system necessitates a professional self-improvement at the level of the current state of medicine, including in the field of medical ethics.

Key words: *interactive methods of training, the future medical worker, medical education, vocational and moral culture, training, formation.*

УДК 378.027.7

Д. В. МАТЯШОВА

здобувач

ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті визначено критерії сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін з урахуванням її внутрішньої структури та показники виявлення кожного критерію. Представлено чотири рівні сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій. Обґрунтовано потребу в формуванні предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін як необхідного елемента в повсякденному житті, в процесі навчання та для майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: предметна компетентність, критерій, показник, рівні сформованості.

Опанування педагогічної професії на сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти як наукомісткої та високотехнологічної спеціальності вимагає кардинальних змін змісту навчання та технологій його здійснення. Цілі й завдання діяльності фахівця та засоби їх вирішення, які він обирає, суттєво залежать не тільки від рівня його фахової підготовки, а й від гуманітарної, методологічної підготовки та від його загальної культури. Перевірка, оцінювання та оцінка контролю рівня сформованості компетентностей в учнів завжди були, є та будуть важливими структурними частинами навчального процесу.

Перед тим, як з'ясувати стан сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій, ми виокремили основні види предметних компетентностей, які необхідно сформувати, описали їх структурні компоненти й виокремили та запропонували основні педагогічні умови, врахування та дотримання яких забезпечить високий рівень формування названих видів компетентностей.

Водночас, щоб щось оцінити, необхідно визначити показники, які повинні бути оцінені, та критерії, за якими треба проводити оцінювання, а також з'ясувати рівні сформованості того чи іншого показника згідно з критеріями його оцінювання.

У процесі дослідження проблеми діагностування критеріїв сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій як складової професійної компетентності майбутніх учителів ми проаналізували праці Р. Горбатюка, Н. Єрмакової, А. Литвина, Е. Луговської, Т. Лупиніс, І. Мельничук, Г. Мешко, О. Торічного та ін.

Так, О. Торічний вводить для визначення рівня сформованості компетентності діяльнісно-практичний та особистісно функціональний крите-

рії; А. Литвин, Г. Мешко – мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, операційний та креативний критерії.

Більшість дослідників вирізняють низький, середній та високий рівні сформованості компетентності, поряд з якими окремі дослідники діагностують мінімальний (О. Торічний), недостатній (А. Литвин), досконалий (Г. Мешко), творчий (Р. Горбатюк) рівні. Показники критеріїв сформованості залежать від виду компетентності, яку досліджували (в проаналізованих працях вони суттєво відрізняються).

Окремі аспекти проблеми оцінювання рівня успішності та виділення показників, критеріїв і рівнів сформованості різних видів компетенцій чи компетентностей досліджували: О. Андрієнко, В. Белкін, В. Березіна, Л. Бірюк, Л. Бондаренко, Д. Ващенко, С. Гвоздій, О. Детков, Ю. Джусов, І. Драч, І. Іванова, С. Іванова, Т. Крякліна, О. Перець, О. Пінчук, Н. Проць, Є. Семенюк, Я. Сікора, І. Хасанова, С. Хоменко, В. Шершнева, Н. Шорнікова, О. Яковлева та ін.

Під час формування підходу до визначення рівня сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій ми врахували, що вони повинні співвідноситися з компонентами предметних компетентностей, які ми розглядали в попередніх дослідженнях: аналітичний, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, комунікативний та оцінно-діагностичний.

Мета статті – проаналізувати науково-педагогічну літературу й розробити систему критеріїв виявлення рівня сформованості предметних компетентностей у процесі природничо-наукової підготовки майбутніх учителів технологій.

Перевірка знань передбачає забезпечення зворотного зв'язку між учителем та учнем, отримання педагогом об'єктивної інформації про рівень оволодіння навчального матеріалу, своєчасного виявлення недоліків і прогалин у знаннях. Оцінювання (як власне процес) та оцінка (як результат) полягає у визначенні й вираженні в умовних одиницях (балах), а також в оціночних судженнях учителя знань, умінь і навичок учнів [5, с. 193]. Контрольні заходи в процесі навчання є необхідним елементом зв'язку між викладачем і студентом. Контроль допомагає виявити досягнення та недоліки процесу підготовки фахівців, оцінювання знань, умінь і навичок студента.

Вибір форми контролю результатів навчання студентів залежить від особливостей та специфіки самої навчальної дисципліни. Знання, вміння й навички, які треба діагностувати й контролювати в процесі формування предметних компетентностей у процесі природничо-наукової підготовки поділяються на: теоретичні, практичні та творчі. Виділимо основні (на наш погляд) види контролю кожного з них:

- теоретичні – усна відповідь, співбесіда, контрольна робота, тестування;
- практичні – виконання експерименту, ведення журналу лабораторних, практичних робіт, формування висновків, розрахункові завдання;

– творчі – реферати, доповіді, презентації.

На основі вищезазначених теоретичних положень визначимо основні критерії, показники та рівні сформованості предметних компетентностей майбутніх учителів технологій у процесі природничо-наукової підготовки. Критерії повинні відображати основні закономірності формування компетентностей, взаємозв'язки, що існують між компонентами запропонованої моделі та динаміку сформованості природничо-наукової підготовки.

В науковій літературі більшість дослідників критерії сформованості предметних компетентностей поділяють на дві групи:

- об'єктивні, серед яких виокремлюють: продуктивність, якість, надійність, успішність, швидкість, точність, повноту виконання, відсутність помилок, ступінь узагальнення і засвоєння, самостійність, творчість тощо;
- суб'єктивні, що характеризують ступінь відповідності суб'єкта вимогам.

Поняття критеріїв у багатьох дослідників пов'язане з поняттям показників, серед яких розрізняють якісні, що фіксують наявність чи відсутність будь-якої властивості, й кількісні, що фіксують величину розвитку властивості [2].

Визначаючи критерії компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій, ми керувалися тим, що вони повинні співвідноситися з компонентами предметних компетентностей:

- аналітичний, мотиваційно-ціннісний: усвідомлення власних цінностей та професійних інтересів; потреба студентів у отриманні професійних і природничо-наукових знань, умінь і навичок; пізнавальний інтерес, емоційно-цілісне ставлення до навчальної діяльності;
- когнітивний: стійкий пізнавально-мотиваційний потенціал та інтерес до природничо-наукових дисциплін, усвідомлення їх значення в подальшій професійній діяльності; зацікавленість та інтерес до практичних і лабораторних робіт;
- процесуально-діяльнісний: сформованість пізнавальних і професійних умінь та навичок з природничо-наукових дисциплін; досвід застосування природничо-наукових знань у практичній діяльності; самостійний пошук і обробка необхідної інформації, самонавчання, саморозвиток, самоосвіта;
- комунікативний: сформованість умінь навчатися, приймати рішення, організувати власну діяльність; індивідуальних якостей особистості (пам'ять, творчість, креативність, організованість, самостійність); професійно значущих якостей (чуйність, порядність, чесність, відповідальність, організованість, доброзичливість);
- оцінно-діагностичний: здатність аналізувати й оцінювати досягнення й результати навчальної та професійної діяльності; визначати проблеми й недоліки власної та чужої діяльності.

Рівень сформованості предметних компетентностей у майбутніх учителів технологій у процесі природничо-наукової підготовки в межах аналі-

тичного, мотиваційно-ціннісного, змістовного, організаційно-діяльнісного й завершального компонентів ми оцінюємо за такою шкалою: недостатній, низький, середній, високий.

Недостатній рівень сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін характеризується проявом лише окремих елементів їх компонентів:

– аналітичний, мотиваційно-ціннісний: навчальна мотивація, пізнавальний інтерес до наук і знань, ціннісні орієнтації майже відсутні; професійна мотивація залежить від зовнішніх чинників (бажання батьків, друзів або просто бажання отримати вищу освіту за будь-якою спеціальністю);

– когнітивний: на дуже низькому рівні сформовані знання з природничо-наукових дисциплін; знання принципів, методів, прийомів, засобів й інструментарію, які потрібні майбутньому фахівцю для його успішної професійної діяльності, практично відсутні;

– процесуально-діяльнісний: практично відсутні пізнавальні та професійні вміння й навички з природничо-наукових дисциплін; уміння вирішувати окремі професійні завдання, навички опрацювання інформації;

– комунікативний: індивідуальні та професійно значущі якості особистості сформовані на низькому рівні або майже не розвинуті;

– оцінно-діагностичний: здатність аналізувати й оцінювати власну та чужу діяльність майже відсутня; самостійна організація діяльності на дуже низькому рівні.

Низький рівень сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін проявляється в недостатній сформованості всіх компонентів вищезазначених компетентностей:

– аналітичний, мотиваційно-ціннісний: практично відсутнє бажання навчатися й професійна мотивація через відсутність перспектив подальшого працевлаштування за спеціальністю; низький рівень сформованості навчальної мотивації, інтересу до наук і знань та ціннісних орієнтацій через нерозуміння важливості навчальних дисциплін у подальшій професійній діяльності, а також сформований незначний пізнавальний інтерес до окремих навчальних дисциплін;

– когнітивний: знання з природничо-наукових дисциплін, уміння проводити досліди й користуватися інструментами та приладдям сформовані частково, узагальнено;

– процесуально-діяльнісний: опрацювання інформації та вирішення професійних завдань сформовані на репродуктивному рівні, коли мета, завдання та алгоритм дій запропоновані;

– комунікативний: професійно значущі та індивідуальні якості особистості сформовані на низькому рівні; студенти на заняттях проявляють старанність і добросовісність;

– оцінно-діагностичний: низький рівень організації власної діяльності, самоаналізу, самооцінювання.

Середній рівень сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін визначається достатнім рівнем усіх компонентів:

- аналітичний, мотиваційно-ціннісний: виявляється в бажанні навчатися, сформовано певний пізнавальний інтерес; інтерес до наук і знань, ціннісні орієнтації розвинуті достатньою мірою для здійснення навчальної та професійної діяльності; майбутню професійну діяльність і значення окремих навчальних дисциплін для її забезпечення уявляють недостатньо чітко;
- когнітивний: достатній рівень теоретичних знань з природничо-наукових дисциплін, а також умінь науково-дослідної роботи;
- процесуально-діяльнісний: пізнавальні та професійні вміння розвинуті достатньо для того, щоб самостійно вирішувати професійні завдання; здатність виконувати логічні дії (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення);
- комунікативний: індивідуальні якості особистості розвинуті достатньо; вміння навчатися та організовувати власну діяльність і професійно значущі якості розвинуті недостатньою мірою для виконання професійних обов'язків на належному рівні;
- оцінно-діагностичний: організація власної діяльності, самоаналіз, самооцінювання, самоосвіта та рефлексія власної діяльності й діяльності інших розвинуті на достатньому рівні.

Високий рівень сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін визначається стабільним проявом усіх їх структурних компонентів:

- аналітичний, мотиваційно-ціннісний: висока мотивація на подальшу професійну діяльність (бажання в майбутньому працювати за спеціальністю); стійкий пізнавальний інтерес; висока зацікавленість у отриманні професійних, природничо-наукових знань, умінь і навичок та потреба в постійному вдосконаленні знань;
- когнітивний: високий рівень сформованості природничо-наукових і професійних знань; системність, усвідомленість, глибина та міцність знань; чітко сформований інтерес до виконання практичних і лабораторних робіт;
- процесуально-діяльнісний: сформовані пізнавальні та професійні вміння й навички; уміння знаходити й обробляти інформацію та застосовувати отримані теоретичні знання при вирішенні професійних завдань;
- комунікативний: на високому рівні сформовані індивідуальні та професійно-значущі якості; готовність виконувати професійні обов'язки;
- оцінно-діагностичний: сформовано здатність аналізувати та оцінювати власну й чужу діяльність; самостійна організація діяльності, самоосвіта та рефлексія сформовані на високому рівні.

Висновки. Професійна компетентність є складним динамічним утворенням, формування якої розпочинається в процесі навчальної діяльності в закладах системи ступеневої професійної освіти та триває впродовж усієї професійної діяльності фахівця. Окреслені в нашому дослідженні критерії, показники та рівні оцінювання сформованості предметних компетентностей дають змогу визначати стан і прогнозувати динаміку формування

предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій, що дасть можливість оптимізувати навчальний процес.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку та апробацію методик діагностики сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій.

Список використаної літератури

1. Гулай О. І. Хімічна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх інженерів-будівельників / О. І. Гулай // Гуманізм та освіта : зб. мат. X Міжнар. наук.-практ. конф., 14–16 вересня 2010 р. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2010. – С. 235–239.
2. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 52. – С. 152–156.
3. Луговська Е. М. Критерії оцінювання фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва [Електронний ресурс] / Е. М. Луговська // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_21.
4. Лупиніс Т. Б. Рівні, критерії та показники сформованості інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи / Т. Б. Лупиніс // Педагогіка: Наукові праці. – 2011. – Вип. 161. – Т. 173. – С. 57–60.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – Київ : Академія, 2001. – 528 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Матяшова Д. В. Критерии сформированности предметных компетентностей по естественно-научным дисциплинам у будущих учителей технологий

В статье определены критерии сформированности предметных компетентностей по естественно-научным дисциплинам с учетом ее внутренней структуры и показатели выявления каждого критерия. Представлено четыре уровня сформированности предметных компетентностей по естественно-научным дисциплинам у будущих учителей технологий. Обоснована потребность в формировании предметных компетентностей из естественно-научных дисциплин как необходимого элемента в повседневной жизни, в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: предметная компетентность, критерий, показатель, уровни сформированности.

Matyashova D. Criteria of Formation of Subject Competences in the Natural Science Disciplines of Future Teachers of Technology

The article defines criteria of formation of subject competences in the natural science disciplines with regard to its internal structure and detection rates of each criterion. There are four level of formation of subject competences in the natural science disciplines of future teachers of technology. Necessity in formation of subject competences of natural Sciences as an essential element in everyday life in the learning process and future professional activities.

Testing, evaluation and assessment of the control of the level of competences of students has always been, is and will be important structural parts of the educational process.

Before determining the state of formation of subject competences in the natural science disciplines of future teachers of technologies we were allocated a principal subject competences, which are necessary to generate the described structural components and dedicated and the basic pedagogical conditions, accounting and compliance which will provide a high level of formation of the mentioned types of competencies.

At the same time to evaluate the need to identify indicators that should be assessed, and the criteria that should assess and determine the levels of formation of a particular indicator in accordance with the criteria for its evaluation.

The article defines criteria of formation of subject competences in the natural science disciplines with regard to its internal structure and detection rates of each criterion. There are four level of formation of subject competences in the natural science disciplines of future teachers of technology. Necessity in formation of subject competences of natural Sciences as an essential element in everyday life in the learning process and future professional activities.

Identified in our study, criteria, indicators and levels of assessment of formation of subject competences able to determine the condition and predict the dynamics of formation of subject competences of the natural science disciplines of future teachers of technologies that will optimize the learning process.

Further research can be aimed at the development and approbation of methods of diagnostics of formation of subject competences in the natural science disciplines of future teachers of technology.

Key words: *subject competence, criterion, indicator, levels of formation.*

УДК 378.147

О. І. ПАНЧЕНКО

аспірант

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

ОЦІНКА ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ

У статті проаналізовано результати експериментального дослідження ефективності впровадження організаційно-педагогічних умов у процес формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків в умовах ВТНЗ. Викладено результати аналізу рівня сформованості професійного мислення майбутніх інженерів-механіків на основі сформованості його критеріїв, а саме: мотиваційно-спонукального, інтегративно-когнітивного та рефлексивно-корегуального. Виявлено відмінність між комплексним упровадженням у формування професійного мислення вищезазначених фахівців науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов та частковим. Зроблено висновок, що комплексне впровадження організаційно-педагогічних умов більше впливає на рівень сформованості кожного з критеріїв зокрема і на рівень сформованості професійного мислення майбутнього інженера-механіка загалом.

*Як методи математичної обробки результатів застосовано ф*критерій Фішера.*

Ключові слова: *аналіз результатів дослідження, професійне мислення майбутніх інженерів-механіків, організаційно-педагогічні умови, критерії, показники.*

Вивчення проблеми формування професійного мислення безпосередньо пов'язано з реалізацією професійно-особистісного потенціалу майбутнього інженера-механіка. Проблема підготовки майбутніх інженерів-механіків, як зазначено в попередніх дослідженнях автора [4], дуже гостро стоїть в умовах сьогодення й потребує нагального вирішення. Ми поділяємо думку О. Романовського про те, що традиційний підхід до вищої освіти, орієнтований на вирішення одного завдання – навчити молоду людину основ конкретної спеціальності, уже застарів [9]. На часі нагальна проблема в підвищенні ефективності реалізації професійно-особистісного потенціалу майбутнього інженера-механіка, частиною якого, як свідчать дослідження [4], є його сформоване професійного мислення. Сучасний світ інновацій вимагає від особистості майбутнього інженера-механіка активних мисленних процесів у всіх напрямках його діяльності, спрямованих на ефективне вирішення професійних завдань і соціалізації.

Безумовним є те, і це підтверджують судження науковців (Г. Абрамова, А. Брушлінський, Л. Виготський, І. Зимня, О. Матюшкін та ін.), що професійне мислення – це не спонтанний процес, його природа має системний характер і потребує цілеспрямованого формування. Дослідники наголошують на тому, що, на відміну від конкретних знань, які завжди можна отримати з практики, професійне творче мислення й широкий погляд на світ майбутнього фахівця формуються роками [12]. Беручи до уваги й те, що, на думку Г. Абрамової, І. Зимньої та інших провідних учених психологів і педагогів, рівень довільного мислення професійного спрямування мо-

жна сформувати тільки завдяки співпраці студента з викладачем [1], вважаємо за доцільне наголосити на проблемі, яка постає під час фахової підготовки майбутніх інженерів-механіків, а саме відсутності системи цілеспрямованого формування професійного мислення. У попередніх дослідженнях ми науково обґрунтували комплекс організаційно-педагогічних умов [8], які, як свідчить теоретичний аналіз наукової літератури, забезпечують системне цілеспрямоване формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків в умовах ВТНЗ, однак цей теоретичний базис потребував експериментальної перевірки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу стверджувати, що дійсно затребуваними й конкурентоспроможними на рику праці є професійно компетентні фахівці з розвиненими особистісними якостями (Г. Балл, І. Бех, О. Ігнатюк, В. Кремень, В. Луговий, М. Лазарєв, І. Прокопенко, О. Романовський, С. Сисоєва, Л. Сущенко, Т. Сущенко та ін.).

На етапі підготовки до проведення експерименту було опрацьовано психолого-педагогічну літературу щодо методики проведення педагогічного експерименту, зокрема праці С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, П. Воловика, Б. Гершунського, П. Образцова, І. Підласого, Є. Яковлєва та ін., а також праці Дж. Гласса та Дж. Стенлі, О. Сидоренко [10] та інших з основ статистичної обробки та подання даних.

Проаналізовано підходи до впровадження та експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов під час формування професійного мислення майбутніх фахівців, які висвітлено в працях сучасних українських науковців Т. Гури (інженери-програмісти), Т. Гури (психологи, педагоги), О. Джеджули (інженери аграрного профілю), А. Зуєвої (техніки-механіки), В. Ковальчук (економісти), М. Козяра (інженери технічної галузі), С. Кирилащук (інженери), О. Тарасової (інженери-педагоги), О. Терьохіної (інженери-машинобудівники), Л. Шумельчик (інженери гірничого профілю) та ін.

Метою статті є статистична оцінка доцільності впровадження науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов у процес формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків в умовах ВТНЗ.

Розмірковуючи про професійне мислення майбутнього інженера-механіка, ми інтуїтивно маємо на увазі деякі особливості мислення цього фахівця, що надають йому змогу успішно вирішувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно, креативно. Таких людей зазвичай зараховують до творчих особистостей, які по-особливому бачать предмет своєї діяльності й здатні до раціоналізаторства, новаторства. Оскільки процеси мислення базуються на індивідуальній пам'яті майбутнього фахівця [5], то інтелектуальний розвиток особистості лежить в основі професійного мислення.

Основою інтелекту майбутнього інженера-механіка мають стати фундаментальні, професійно й практично орієнтовані знання [11]. Науковці наголошують на тому, що цей підхід вимагає від педагогічного персоналу добору змісту професійної освіти, розробки спеціальних моделей та орга-

нізаційно-педагогічних умов щодо забезпечення формування й функціонування знань. Так, на думку І. Зимньої, педагогічна діяльність за такого підходу спрямована на особистісний, інтелектуальний, діяльнісний розвиток особистості, що є основою її саморозвитку та самоактуалізації, має неocenний виховний і навчальний вплив [2]. У нашому випадку педагогічні умови ми розуміємо саме як сукупність цілеспрямованих педагогічних заходів, які сприяють ефективному формуванню професійного мислення майбутніх інженерів-механіків і спроможні змінити якісні показники в підготовці майбутніх інженерів-механіків.

Тому в основу дослідження покладено гіпотезу про те, що формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків набуває ефективності *за таких організаційно-педагогічних умов:*

- формування мотивів студентів до здобуття інтегрованих професійних знань;
- використання професійно орієнтованих методик та дидактичних технологій навчального процесу, спрямованих на активацію пізнавально-практичної діяльності студентів, формування елементів професійного мислення, розвиток елементів творчості в їх майбутній професійній діяльності;
- організація самостійної роботи студентів в інформаційно-освітньому середовищі;
- наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- організація педагогічної рефлексії.

Для перевірки гіпотези нашого дослідження був змодельований цілеспрямований процес формування професійного мислення, у якому педагогічні умови виступали в ролі чинників, що впливають на ефективність його формування.

Відповідно до мети експерименту поставлено такі завдання:

- 1) визначити рівень сформованості професійного мислення майбутніх інженерів-механіків на початку експерименту;
- 2) перевірити ефективність упровадження організаційно-педагогічних умов формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків шляхом порівняння кінцевих значень (за критеріями, показниками, рівнями) із початковими;
- 3) визначити дидактичні особливості, що впливають на рівень сформованості професійного мислення майбутніх інженерів-механіків.

Дослідно-експериментальну роботу виконано в Національному аерокосмічному університеті ім. М. Є. Жуковського “Харківський авіаційний інститут” (НАУ “ХАІ”) у 2013–2016 рр. Загалом в експерименті, що проведено на базі НАУ “ХАІ”, взяли участь 290 студентів, 12 експертів (викладачі з педагогічним стажем не менше ніж 7 років), 12 співробітників авіакомпанії “Буковина” (Чернівці), 9 співробітників Харківського авіаційного заводу, 35 студентів випускних курсів, 72 студента другого курсу факультету Ракетнокосмічної техніки (під час навчальних практик). До уваги брали результати впровадження організаційно-педагогічних умов у навчальний процес Харківського національного технічного університету сільсько-

го господарства ім. П. Василенка та Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”.

Для визначення обсягу вибірки та її репрезентативності були задіяні різноманітні підходи, а саме: цілеспрямований вибір за напрямом підготовки “Авіа- та ракетобудування”, “Прикладна механіка”, “Автомобільний транспорт” тощо (табл. 1). Випадковий вибір та комбінований вибір були задіяні під час обрання факультетів, на яких навчаються майбутні інженери-механіки, адже в університеті є три таких факультети.

Таблиця 1

Кількісний і якісний склад учасників педагогічного експерименту

№ з/п	Найменування організаційної структури (факультет, спеціальність, група)	Найменування групи	Кількість осіб
1	ЕГ ₁ – перша експериментальна група із загальною кількістю 59 осіб		
Факультет літакобудування			
1.1	Автомобільний транспорт (113 т)	ЕГ ₁₁	14
1.2	Літаки та вертольоти (111)	ЕГ ₁₂	25
1.3	Технологія виробництва літальних апаратів (113)	ЕГ ₁₃	20
2	ЕГ ₂ – друга експериментальна група із загальною кількістю 82 особи		
Факультет літакобудування			
2.1	Літаки та вертольоти (110)	ЕГ ₂₁	24
2.2	Обслуговування повітряних суден (110 опс)	ЕГ ₂₂	19
2.3	Технологія виробництва літальних апаратів (114)	ЕГ ₂₃	19
Факультет ракетно-космічної техніки			
2.4	Авіа- та ракетобудування (414)	ЕГ ₂₄	20
3	КГ – контрольна група із загальною кількістю осіб 149 осіб		
Факультет авіаційних двигунів			
3.1	Енергомашинобудування (211)	КГ ₃₁	24
3.2	Двигуни та енергетичні установки (212, 212а, 213, 214)	КГ ₃₂	81
3.3	Прикладна механіка (219, 219а)	КГ ₃₃	44

У нашому дослідженні ми виокремили дві експериментальні й одну контрольну групи. Така необхідність була зумовлена потребою перевірки вагомості впливу організаційно-педагогічних умов на формування професійного мислення. Таким чином, у педагогічному експерименті брали участь три групи: ЕГ₁ (перша експериментальна група) майбутніх інженерів-механіків, у яких формування їх професійного мислення відбувалося цілеспрямовано з упровадженням у навчальний процес усіх п’яти організаційно-педагогічних умов, ЕГ₂ (друга експериментальна група) студентів, у яких процес формування їх професійного мислення відбувався тільки з упровадженням трьох з п’яти організаційно-педагогічних умов (*використання професійно орієнтованих методик та дидактичних технологій навчального процесу; самостійна робота студентів в умовах інформаційно-освітнього середовища; наявність педагогічної взаємодії між суб’єктами освітнього процесу*) та КГ (контрольна група) студентів, підготовка яких здійснювалась за традиційними методиками.

Під час проведення експерименту на меті було одержання достовірних даних із похибкою не більше ніж 0,05 у позитивний і негативний бік, тобто зі 100 респондентів ми можемо помилитися не більше ніж у 5 випадках [6]. Достовірність при цьому становить 0,95. Тому за таблицею достатньо великих чисел [там само] вибірка респондентів мала становити не менше ніж 270 осіб. У нашому експерименті загальна кількість студентів становила 290 осіб. Кількість респондентів у першій експериментальній групі ЕГ1 була 59 осіб, у другій експериментальній групі ЕГ2 – 82 особи, у контрольній групі КГ – 149 осіб. Розподіл студентів по групах здійснено, враховуючи їх успішність (аналіз екзаменаційних відомостей та поточної успішності) і вхідне тестування, що забезпечило ідентичність груп. Навчально-матеріальна та науково-методична бази університету було рівнодоступні для кожної з груп.

Важливим є ще й те, що достовірність забезпечується тоді, коли обрані для експерименту одиниці (респонденти) є достатньо презентабельними для цього класу. Саме дотримуючись цих вимог, ми обрали кількісний склад учасників експериментальних та контрольної груп.

Оцінювання рівня сформованості професійного мислення майбутніх інженерів-механіків здійснено на основі сформованості критеріїв його професійного мислення, а саме: мотиваційно-спонукального, інтегративно-когнітивного та рефлексивно-корегувального [3] на констатувальному й контрольному етапах дослідження. Оцінювання рівня сформованості інтегративно-когнітивного компоненту здійснено за системою ECST та відображено відповідно в балах (від 1 до 100). Порівняльний аналіз наведено нижче в табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійного мислення майбутнього інженера-механіка за критеріями

Рівні	Група респондентів					
	Експериментальні групи				Контрольна група	
	ЕГ 1 (59 осіб)		ЕГ 2 (82 особи)		КГ (149) осіб	
	Етап дослідження					
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Інтегративно-когнітивний компонент						
Високий (А)	8	16	14	8	27	19
Середній (В+С)	20	31	27	40	56	43
Низький (D+E+FX)	31	12	41	34	66	87
Спонукально-мотиваційний компонент						
Високий	16	24	26	24	45	32
Середній	33	30	43	35	79	71
Низький	10	5	13	23	25	46
Рефлексивно-корегувальний компонент						
Високий	15	24	22	23	38	35
Середній	37	32	48	36	88	73
Низький	7	3	12	23	23	41

Для оцінювання вірогідності різниці між показниками рівнів сформованості в експериментальних та контрольній групах кількісні показники чисельності кожного з рівнів переведено у відсоткові частки, а їх значущість визначено шляхом використання ϕ^* критерію Фішера. Сутність цього критерію у визначенні того, яка частка досліджуваних у даній вибірці характеризується ефектом (“е ефект” – студенти з високим і середнім рівнем), який цікавить дослідників, а яка не характеризується (“немає ефекту” – студенти з низьким рівнем) [10]. За допомогою цього методу оцінено ймовірність розбіжностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зафіксовано ефект, який нас цікавить, а саме зміна рівня сформованості професійного мислення майбутніх інженерів-механіків, які брали участь у педагогічному експерименті.

При цьому нами були висунуто гіпотези:

H_0 : частка майбутніх інженерів-механіків з відповідним рівнем сформованості їх професійного мислення в контрольній групі не відрізняється від частки майбутніх інженерів-механіків з аналогічним рівнем у експериментальній групі;

H_1 : частка майбутніх інженерів-механіків з відповідним рівнем сформованості їх професійного мислення у контрольній групі відрізняється від частки майбутніх інженерів-механіків з аналогічним рівнем у першій та другій експериментальних групах.

Отримані результати розподілу респондентів за рівнями сформованості професійного мислення перед початком формувального експерименту наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Рівні сформованості структурних компонентів професійного мислення майбутнього інженера-механіка експериментальних і контрольної групи на констатувальному етапі дослідження, %

Групи	Кількість осіб	Критерії сформованості професійного мислення майбутнього інженера-механіка								
		Інтегративно-когнітивний			Спонукально-мотиваційний			Рефлексивно-корегуючий		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ 1	59	13,6	33,9	52,5	27,2	55,9	16,9	25,4	62,7	11,9
ЕГ 2	82	17,1	32,9	50,0	31,7	52,4	15,9	26,8	58,6	14,6
КГ	149	18,1	37,6	44,3	30,2	53,0	16,8	25,5	59,1	15,4
Значення критерію Фішера для ЕГ1 і КГ		$\phi^*_{емп.} = 1,066$			$\phi^*_{емп.} = 0,020$			$\phi^*_{емп.} = 0,663$		
Значення критерію Фішера для ЕГ1 і ЕГ2		$\phi^*_{емп.} = 0,293$			$\phi^*_{емп.} = 0,158$			$\phi^*_{емп.} = 0,469$		
Значення критерію Фішера для ЕГ2 і КГ		$\phi^*_{емп.} = 0,829$			$\phi^*_{емп.} = 0,175$			$\phi^*_{емп.} = 0,160$		

Розрахунок емпіричних значень здійснювався за формулою $\varphi_{емп}^*$:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 + \varphi_2) * \sqrt{\frac{(n_1 \times n_2)}{(n_1 + n_2)}}, \quad (1)$$

де $\varphi_{емп}^*$ – критерій Фішера, кутове перетворення Фішера;

φ_1 – кут, що відповідає більшому відсотку частки;

φ_2 – кут, що відповідає меншому відсотку частки;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Одержане значення критерію $\varphi_{емп}^*$ порівнювали з критичним і встановлювали рівень значущості. Критичні значення φ^* мають відповідати, прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості [10]:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

За правилами перевірки статистичних гіпотез, якщо емпіричне значення критерію виявляється більшим від критичного значення, то між вибірками є істотні розбіжності. Якщо ж емпіричне значення критерію є меншим від відповідного критичного значення, справедливою є статистична гіпотеза про відсутність розбіжностей між вибірками за досліджуваною ознакою [10, с. 154].

Аналізуючи вихідну статистику, а саме розподіл часток у групах респондентів із високим і низьким рівнем сформованості професійного мислення, потрібно зазначити, що всі три групи мають рівноцінний розподіл за рівнями. Тому можемо з упевненістю відхилити гіпотезу H_1 , адже маємо статистичні підтвердження. Таким чином, можемо стверджувати, що перед початком педагогічного експерименту ми мали рівноцінні за успішністю групи.

Під час формувального етапу педагогічного дослідження в експериментальних групах здійснено цілеспрямований процес моделювання формування професійного мислення з упродовженням організаційно-педагогічних умов. Як було зазначено вище, у першій експериментальній групі ЕГ1 було впроваджено всі організаційно-педагогічні умови, а в другій – ЕГ2 – частково. Автор дослідження ставив за мету з'ясування значущості таких умов, як *формування мотивів студентів до здобуття інтегрованих професійних знань та організації педагогічної рефлексії*.

Результати формувального експерименту підтвердили, що кількісні показники за рівнями сформованості професійного мислення майбутнього інженера-механіка істотно змінилися (табл. 4).

З отриманих статистичних даних видно, що є значні зміни в частках розподілу за рівнем сформованості професійного мислення майбутніх інженерів-механіків. Розрахунки показують, що емпіричне значення критерію є більшим від відповідного критичного значення, справедливою є ста-

тистична гіпотеза про наявність розбіжностей між вибірками за досліджуваною ознакою [10, с. 154]. Тому можемо впевнено відхилити гіпотезу H_0 та прийняти гіпотезу H_1 . Це дає можливість стверджувати, що впровадження організаційно-педагогічних умов у процес цілеспрямованого формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків має сенс й спостерігаються позитивні зрушення в кількісних і якісних показниках рівнів сформованості професійного мислення.

Таблиця 4

Динаміка змін структурних компонентів професійного мислення майбутнього інженера-механіка експериментальних і контрольної групи після формувального експерименту, %

Групи	Кількість осіб	Критерії сформованості професійного мислення майбутнього інженера-механіка								
		Інтегративно-когнітивний			Спонукально-мотиваційний			Рефлексивно-корегувальний		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ 1	59	27,2	52,5	20,3	40,7	50,8	8,5	40,7	54,2	5,1
ЕГ 2	82	9,8	48,8	41,6	29,3	42,7	28,0	28,0	43,9	28,0
КГ	149	12,8	28,8	58,4	21,5	47,6	30,9	23,5	49,0	27,5
Значення критерію Фішера для ЕГ1 і КГ		$\varphi^*_{емп.}=5,233$			$\varphi^*_{емп.}=3,816$			$\varphi^*_{емп.}=4,213$		
Значення критерію Фішера для ЕГ1 і ЕГ2		$\varphi^*_{емп.}=2,724$			$\varphi^*_{емп.}=3,069$			$\varphi^*_{емп.}=3,866$		
Значення критерію Фішера для ЕГ2 і КГ		$\varphi^*_{емп.}=2,473$			$\varphi^*_{емп.}=0,458$			$\varphi^*_{емп.}=0,087$		

Прийняти гіпотезу H_1 доцільно за всіма критеріями для всіх груп педагогічного експерименту, крім спонукально-мотиваційного й рефлексивно-корегувального компонентів другої експериментальної та контрольної груп. За умовами експерименту в обох групах не було таких організаційно-педагогічних умов: *формування мотивів студентів до здобуття інтегрованих професійних знань та організації педагогічної рефлексії*. За відсотковими частками, що відповідають кожному з рівнів за критеріями (табл. 5), чітко простежується залежність: зниження пізнавальних процесів (інтегративно-когнітивного компонента) призводить до зниження рівня за спонукально-мотиваційним та рефлексивно-корегувальним

Таблиця 5

Узагальнені результати педагогічного експерименту, приріст, %

Групи	Кількість осіб	Критерії сформованості професійного мислення майбутнього інженера-механіка								
		Інтегративно-когнітивний			Спонукально-мотиваційний			Рефлексивно-корегувальний		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ1	59	+14	+19	-32	+14	-5	-8	+15	-8	-7
ЕГ2	82	-7	+16	-9	-2	-10	+12	+1	-15	+13
КГ	149	-5	-9	+14	-9	-5	+14	-2	-10	+12

Очевидним стає нероздільний зв'язок мотивації і пізнання під час формування професійного мислення майбутнього інженера-механіка, що виражається в прагненні до підвищення самоповаги за допомогою досягнень. Причиною такої тенденції, на нашу думку, є відсутність педагогічної рефлексії в процесі формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків, адже «справжній педагог повинен уміти обирати прийоми і способи роз'яснення навчального матеріалу, створюючи водночас сприятливу психоемоційну ситуацію. Більш того, при цьому необхідно ще й викликати інтерес студента до навчального матеріалу й до процесу його пізнання і розуміння, посилити його мотивацію та забезпечити ціннісне сприйняття знань і процесу їх освоєння» [6, с. 164].

Висновки. Таким чином, як свідчить аналіз даних експерименту, найбільш ефективним процесом формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків буде за умови впровадження комплексу педагогічних умов. Їх часткове впровадження не забезпечує значних якісних і кількісних змін за рівнями сформованості компонентів професійного мислення. Доведено значущість спонукально-мотиваційного компонента, що має прямий вплив на процес пізнання та рефлексію майбутніх інженерів-механіків.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні інноваційних педагогічних технологій, які будуть продуктивними у формуванні професійного мислення майбутніх інженерів-механіків.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – Москва : Академия, 1999. – 672 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – 2-изд. изд, доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2000. – 384 с.
3. Ігнатюк О. А. Моделювання цілеспрямованого формування професійного мислення майбутнього інженера-механіка в умовах технічного університету / О. А. Ігнатюк, О. І. Панченко // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2016. – № 3. – С. 84–98.
4. Ігнатюк О. А. Проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків авіаційного профілю в умовах вищої школи / О. А. Ігнатюк, О. І. Панченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць ; за ред. О. Е. Коваленко : Укр. інж.-пед. акад. – Харків : УПА, 2014. – № 42–43. – С. 7–12.
5. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / Ф. Кликс ; пер. с нем. Б. М. Величковский. – Москва : Прогресс, 1983. – 302 с.
6. Культура педагога : монографія / С. О. Заветний, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов, Л. М. Тищенко ; за ред. О. С. Пономарьова. – Харків : «Міськдрук» ХНТУСГ ім. П. Василенка, 2015. – 320 с.
7. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. / П. И. Образцов. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 268 с.
8. Панченко О. І. Педагогічні умови формування професійного мислення майбутніх інженерів-механіків / О. І. Панченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць ; за ред. Т. І. Сущенко. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – № 40 (93). – С. 241–249.
9. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О. Г. Романовський. – Харків : Основа, 2001. – 324 с.

10. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 350 с.
11. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 512 с.
12. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Панченко О. И. Оценка влияния организационно-педагогических условий на уровень сформированности профессионального мышления будущих инженеров-механиков в ВТУЗ

В статье проанализированы результаты экспериментального исследования эффективности внедрения организационно-педагогических условий в процесс формирования профессионального мышления будущих инженеров-механиков в условиях ВТУЗ. Представлены результаты анализа уровня сформированности профессионального мышления будущих инженеров-механиков на основе сформированности его критериев, а именно: мотивационно-побудительного, интегративно-когнитивного и рефлексивно-корректирующего. Выявлены различия между комплексным внедрением в процесс формирования профессионального мышления вышеупомянутых специалистов научно обоснованных организационно-педагогических условий и частичным. Сделан вывод, что комплексное внедрение организационно-педагогических условий имеет большее влияние на уровень сформированности каждого из критериев, в том числе и на уровень сформированности профессионального мышления будущего инженера-механика вообще.

В качестве методов математической обработки результатов применен f^ критерий Фишера.*

Ключевые слова: *анализ результатов исследования, профессиональное мышление будущих инженеров-механиков, организационно-педагогические условия, критерии, показатели.*

Panchenko O. Assessing the Impact of Organizational-Pedagogical Conditions at the Level of Formation of the Mechanical Engineer's Professional Thinking

The relevance of the research into training of mechanical engineers at higher educational institutions is due to the toughening requirements for their professional and personal potential. Among the most relevant modern worldwide expectations from a future mechanical engineer is the ability to think professionally. Thus, it is obvious that educational processes aim to take into account this expectation. Along with that the researchers continue to focus on the problem of motivated development of professional thinking of the future mechanical engineers.

The article analyzed the results of experimental studies of the effectiveness of the organizational-pedagogical conditions of the mechanical engineer's professional thinking forming. The analysis of the results of the mechanical engineer's professional thinking forming is based on the formation of its criteria, namely: incentive-motivational, integrative-cognitive and reflexive-adjustment. The difference between a comprehensive implementation and partial implementation of the organizational-pedagogical conditions of the mechanical engineer's professional thinking forming was founded. Based on the analysis we did conclusion that the a comprehensive implementation of the organizational-pedagogical conditions had a greater impact than partial implementation to the level of formation of each of the criteria, including the level of formation of the future mechanical engineer's professional thinking in general.

We applied mathematical processing such as f^ Fisher test to analyzed the results of the experimental studies.*

Key words: *analysis of the results of research, mechanical engineer's professional thinking, organizational-pedagogical conditions, criteria, indicators.*

УДК 378.14

С. В. ПОНІКАРОВСЬКА

старший викладач

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЧИ РІЗНОМАНІТТЯ: МАЙБУТНЄ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ У СВІТІ

У статті проаналізовано такі шляхи розвитку інженерної освіти у світі, які підвищують мобільність студентів, порівнюють можливості студентів із країн різного рівня розвитку щодо навчання в більш розвинутих країнах, а також дадуть змогу випускникам інженерних ВНЗ влаштовуватися на роботу в інших країнах завдяки розробці та впровадженню глобальної інженерної освітньої програми, що дасть можливість визнання дипломів про інженерну освіту по всьому світу.

Ключові слова: програма, інженерна освіта, стандартизація, глобальний, вибір.

Якісна освіта як найважливіший людський капітал будь-якої нації має величезний вплив на багатство та добробут країни, її часто розглядають як один із найважливіших факторів, що впливають на мир і стабільність у світі. Країни з високорозвинутою освітньою інфраструктурою продемонстрували величезні досягнення в забезпеченні свого добробуту, прогресу, процвітання та, найважливіше, демократії. Таким чином, безмежний доступ до належної освіти повинен бути фундаментальним правом людини, а не привілеєм обраних. Але різниця між декількома привілейованими країнами світу, іншими словами, розвинутими країнами, та рештою світу викликала необхідність розвитку нової філософії та стратегії освіти для того, щоб забезпечити пристойний рівень навчання в менш привілейованих країнах. Сучасна ситуація з освітою в світі, питання здолання розбіжності освіти між розвинутими країнами та тими, що розвиваються, можливості складання та впровадження глобальної освітньої інженерної програми є предметом цієї статті.

Наукову та суспільну думку про основні тенденції розвитку європейської вищої освіти можна простежити в дослідженнях таких учених, як: А. Алексюк, В. Зубко, В. Козаков, К. Корсак, А. Лігоцький, С. Романова та ін. Питання розвитку вищої освіти в сучасний період продовжують розробляти українські та зарубіжні дослідники: Р. Беланова, Н. Воскресенська, Г. Єгоров, Т. Кайго, А. Келлі, Д. Лоутон, Т. Моу, С. Парсонс, О. Третяк, Д. Харгривз, Дж. Чаб та ін. Дослідниками проблем розвитку професійної освіти в країнах ЄС є Н. Абашкіна, В. Базелюк, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, С. Сисоєва та ін. Усі вчені одностайні в тому, що вищим закладам освіти відведено роль вирішального фактора змін, які, врешті-решт, мають зумовити зростання національного добробуту [1; 2].

Мета статті – проаналізувати шляхи розвитку інженерної освіти в сучасному світі, які підвищують мобільність студентів, порівнюють можливості студентів з менш розвинутих країн до можливостей студентів прові-

дних країн унаслідок стандартизації інженерної освіти в різних країнах Європи та світу.

Розвиток освітніх систем зумовлений внутрішніми чинниками, національними традиціями, факторами історичного та економічного розвитку окремих країн і зовнішніми чинниками, що пов'язані зі світовою спільнотою взагалі. Розвинуті країни за наявності спільних тенденцій в усвідомленні значення освіти мають свої національні традиції. Французьке суспільство, наприклад, традиційно прихильне до інтелектуалізації, енциклопедизму освіти як фундаменту культури людини. В США, навпаки, значення освіти розглядають крізь призму прагматизму. Англійська освіта має в своїй основі сім ліберальних мистецтв, а країнам Східної Європи притаманний політехнізм, що поєднує енциклопедичну орієнтацію з акцентом на зв'язки між освітою та продуктивним життям суспільства [1].

Професійна підготовка фахівців інженерних спеціальностей є питанням першочергової важливості, адже сучасний світ – це технології та мобільність. Давно точаться дискусії та дебати щодо проблем, які виникають унаслідок різних стандартів, вимог до акредитації, визнань і різноманіття інженерних програм у світі. Ці проблеми не були б питанням для обговорення, якби всі інженери після закінчення ВНЗ знаходили роботу за фахом і залишалися працювати у своїх рідних країнах. Але реальність у тому, що з розвитком технологій інженерна справа набуває глобального характеру. Це забезпечує одним інженерам можливість задовольнити бажання отримати власний досвід роботи закордоном, а іншим дає змогу поїхати закордон у пошуках роботи внаслідок нестачі її у власній країні. Для того, щоб вирішити цю проблему, розробникам освітніх програм для інженерів потрібно ліквідувати прогалину в різних освітніх стандартах і забезпечувати певну форму стандартизації технічної освіти. Все більше виникає ситуацій, коли інженери починають вчитися в одній країні, закінчують навчання в іншій, а працюють у третій або навіть у декількох країнах. Усі країни мають різні закони та традиції. Безумовно, зростання таких великих торговельних блоків, як Європейська Спільнота, район Тихого океану/Азії та Америки, роблять процес підвищення мобільності інтенсивнішим. Важливим каталізатором розвитку глобальної практики інженерної науки та освіти є можливість миттєвого зв'язку по всьому світі. Інженери в багатьох країнах визнають необхідність загальних стандартів і роблять кроки для забезпечення глобальних підходів до практичної інженерної діяльності, зокрема підготовки інженерів. Це можна досягти через встановлення міжнародної акредитації навчальних програм, визнання академічної еквівалентності між університетами та підписання двобічних договорів між інженерними ліцензійними агенціями. Альтернативою може бути розробка однієї загальної навчальної програми підготовки інженерів, яку будуть використовувати в усьому світі.

Що означають терміни “визнання” та “акредитація”? Визнання – це формальне підтвердження компетентним органом певної країни іноземної освітньої кваліфікації з метою доступу до освітньої та/або професійної діяльності. Визнання може бути розділене в подальшому на академічне та професійне. Академічне визнання означає визнання курсів, кваліфікації, кредитів і дипломів однієї вищої школи (іноземної чи вітчизняної) іншою. Професійне визнання стосується права практики та професійного статусу фахівця певної кваліфікації. Його метою є підтвердження того, що фахівець певної кваліфікації досяг задовільного рівня стандартів кваліфікації.

Чому так важливі акредитація та визнання? Вони забезпечують рівну цінність інженерного ступеня в всіх Європейських країнах, що означає вільний вибір роботи та доходу, тобто право на мобільність для всіх Європейських громадян, сприяє забезпеченню інформації про наявність інженерних робочих місць і професійну конкуренцію в Європі, обміну та мобільності студентів і взагалі забезпечує якість освіти, інститутів та окремих осіб.

Що стосується проблем з акредитацією та забезпечення якості освіти в країнах, що розвиваються, то виявляється, що технічні школи, університети та коледжі мають самі вирішувати проблеми з фондами, управлінням, акредитацією, стандартизацією, гармонізацією та забезпеченням якості програм інженерної освіти [3].

Розвинутими або багатими країнами можна назвати ті, в яких уряд гарантує основну систему забезпечення соціальної безпеки (або добробуту) для свого населення. Наприклад, у країнах Північної Америки, Австралії, Нової Зеландії та більшій частини Західної Європи надають допомогу у зв'язку з безробіттям усім безробітним і людям із низьким доходом. Хоча за останні роки уряд разом з наданням допомоги змушує безробітних або працювати, або вчитися на якихось курсах підготовки. В країнах, що розвиваються, таких програм урядової підтримки не існує, і багато людей не мають вибору, окрім як боротися за основні потреби – їжу, воду, житло.

У розвинутих країнах уряд фінансує більшість освітніх закладів. Навіть скорочення освітніх фондів не має критичного впливу на якість освіти та рівень життя в цих країнах, тому що скорочення компенсують експортом і комерціалізацією освіти та прийняттям більшої кількості студентів, що оплачують освіту повністю. До того ж 90% витрат на освіту компенсує держава. Взагалі, якість освіти в розвинутих країнах має дуже високий рівень, за нею пильно слідкують професійні органи, які вільні від державного та політичного впливу [3]. Проблема ж усе більшої комерціалізації та приватизації вищої освіти в країнах, що розвиваються, робить усе важчим для людей доступ до гідної освіти. Саме тут усесвітня програма освіти дуже б допомогла. Адже ідея усесвітньої програми полягає в тому, щоб ділитися освітніми ресурсами та мати щось на зразок стандартизації в технічній освіті між країнами. Всесвітня програма допомогла б країнам, що розвиваються, економити час і фінансові ресурси в процесі розвитку та впро-

вадження їх власних навчальних програм. Вона могла б бути засобом зменшення витрат інженерних коледжів та університетів у розвинутих країнах і могла б зробити освіту більш досяжною для тих, хто бажає її отримати. Сумно, що для багатьох країн, що розвиваються, освіта не може бути пріоритетною, оскільки вони мають труднощі із задоволенням основних потреб. Ідеальною є ситуація, коли всесвітня програма могла б отримувати субсидії від університетів розвинутих країн для того, щоб країни, що розвиваються, мали б змогу приймати та використовувати ресурси та матеріали для освіти свого населення.

У європейських країнах проблему визнання дипломів різних спеціальностей задовільно вирішують на національному рівні, але взаємне визнання на міжнародному рівні залишається проблемою. Відмінність, що існує у вищій освіті європейських країн унаслідок великої різноманітності концепцій, програм і методів інженерної освіти, що базується на різних традиціях, соціально-економічних умовах та політичних інтересах, робить проблему взаємного визнання ще складнішою для вирішення. Процес гармонізації інженерної освіти міг би значно прискорити це визнання, адже, як виявляється, багато підходів до вирішення проблеми, які поки що використовували, такі як списки еквівалентних дисциплін, Генеральні Директиви Європейської Спільноти або Європейський Регістр Інженерів, здаються несуттєвими та не є загальноприйнятими.

На міжнародному рівні визнання інженерних програм і кваліфікацій можуть не стосуватися великих компаній, але це є проблемою для тих, хто хоче отримати роботу в малому та середньому бізнесі, та для тих, хто хоче працювати фрілансерами або консультантами в інших країнах. Вимоги до визнання є дуже різними не тільки стосовно процедур, а й щодо основних понять і необхідних кваліфікаційних стандартів. Таким чином, необхідні додаткові дії для підвищення прозорості та сумісності підходів до розробки стандартів і вироблення загальноєвропейського рішення. Саме в цьому полягає ідея розвитку глобальної навчальної програми підготовки інженерів.

Ще більших зусиль потребує здолання проблем визнання та встановлення стандартизованої європейської акредитаційної процедури для дипломів про інженерну освіту. Адже розбіжності в системах освіти такі великі, що процедура прийняття іноземних студентів і визнання прослуханих курсів у інших країнах становлять реальну проблему. Дослідники проаналізували 227 програм із різних освітніх галузей у країнах Європи, 42 з них були інженерними. Результати дослідження свідчать, що повне визнання освіти за кордоном без умов отримали лише 18% програм, 46% отримали визнання з деякими умовами, 17% – часткове визнання, а 20% зовсім не отримали визнання. Згідно з формальними правилами обміну студентів, це визнання потрібно для трансферу з вітчизняного вишу до вишу-партнера, тобто вишу в іншій країні, і зворотного трансферу після закінчення періоду навчання за кордоном. Виникають труднощі із визнанням цілого періоду

навчання. Тому наразі рівень так званого “сліпого” дотримання правил у трансфері досить низький (50% списку предметів вважають еквівалентним). Але рівень мобільності в освітній та професійній сферах все одно досить низький. Для того, щоб отримати необмежений ринок праці для інженерів по всій Європі, необхідно створити систему взаємного визнання університетських дипломів. У результаті треба розробити та підписати двосторонні та багатосторонні договори про подолання таких труднощів, і хоч сьогодні вони діють між декількома країнами, це не вирішує проблему глобально.

Висновки. Отже, інженерна діяльність набуває глобального характеру. Це відкриває нові можливості в пошуках роботи, продовженні навчання та взаємодії між країнами. Але процес обміну ускладнюється та обмежується тим, що освітяни всього світу не взаємодіють у здоланні різниці в інженерній освіті, що існує між країнами. Щодо того, чого повинна прагнути освіта – стандартизації чи різноманіття, здається, що стандартизація має багато переваг, адже вона є кроком уперед до досягнення глобальних уніфікованих вимог до кваліфікації фахівця й, таким чином, підготовки “універсального” інженера, здатного працювати в будь-якій країні світу.

Список використаної літератури

1. Пуховська Л. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. Пуховська. – Київ : Вища школа. – 1997. – 179 с.
2. Сисоєва С. О. Реалізація стандартів професійних кваліфікацій: досвід Республіки Польща / С. О. Сисоєва // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Т. 75. – Вип. 62. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2007. – С. 22–26.
3. Bordia S. Problems of accreditation and quality assurance of engineering education in developing countries [Electronic resource] / S. Bordia // European J. of Eng. Educ., February 26, 2001. – Mode of access: <https://www.researchgate.net/publication/269921634>.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Поникаровская С. В. Стандартизация или разнообразие: будущее высшего инженерного образования в мире

В статье проанализированы такие пути развития инженерного образования в мире, которые повысят мобильность студентов, уравниют возможности студентов из стран разного уровня развития относительно обучения в более развитых странах, а также позволят выпускникам инженерных вузов устраиваться на работу в других странах благодаря разработке и внедрению глобальной инженерной образовательной программы, дающей возможность признания дипломов об инженерном образовании по всему миру.

Ключевые слова: программа, инженерное образование, стандартизация, глобальный, выбор.

Ponikarovska S. Standardization or Variety: the Future of Higher Engineering Education in the World

The increasing gap between the wealth of a few privileged nations, so called developed countries, and developing ones has caused an urgent need for a new philosophy and strategy to be developed in order to ensure the provision of proper education in less privileged countries. Quality education, as the major human capital of any nation, has had a tremendous impact on the wealth and welfare of a country, and has been quite rightly

regarded as one of the major factors influencing global peace and stability. Those nations with a well-developed education infrastructure have demonstrated enormous achievements in building up their wealth, progress, prosperity and, even more importantly, democracy.

Therefore, unlimited access to proper education should be a fundamental human right rather than a privilege for a few. The current global situation, as well as issues of concern in the context of education disparities between developed and developing countries, are discussed in the article with regard to engineering education as for engineers these problems need to be resolved for them to move freely beyond national settings and to venture into other countries, and there needs to be some form of standardization established in the education system so that it fits into the global education standards. One way of achieving these global standards is through the use of a global curriculum.

A common curriculum could avoid the problems of a multiplication of course offerings and would also reduce substantial administrative overhead costs attributable to departmentalization. The other noted advantage of a common curriculum is that it does not restrict the graduates' choices and opportunities upon entering the workforce. So, the standardization of engineering education is one step forward to achieving global education and hence a global engineer.

Key words: *curriculum, engineering education, standardization, global, choice.*

УДК 378.147:37.011.3-051:331

В. С. САЛОГУБ

аспірант

ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто професійно-педагогічну діяльність майбутнього вчителя технологій. Враховуючи те, що вчитель – це завжди активна, творча особистість, установлено особистісні здібності та якості в професії вчителя технологій, які нероздільні з професійними. На основі зазначеного розроблено посадові обов'язки вчителя технологій.

Ключові слова: професійно-педагогічна діяльність, учитель технологій, завідувачий майстернею, здібності та якості вчителя технологій, посадові обов'язки вчителя технологій.

Зміни й перетворення в системі підготовки майбутніх учителів узагалі та вчителів технологій зокрема зумовлені тим, що суспільство не стоїть на місці й рухається вперед. Виникають нові технології, засоби подання інформації, змінюються методи та форми ведення уроків, занять і сама їх структура. Майбутній учитель є об'єктом педагогічних впливів [1]. Його професійно-педагогічну діяльність розглядають як неперервний процес вирішення нескінченної низки педагогічних (організаторських, господарських тощо) завдань [4]. На наш погляд, найважливішими професійними якостями педагога можуть бути: працелюбство, працездатність, дисциплінованість, уміння визначати мету, вибирати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичність, підвищення свого професійного рівня, відповідальність. Що стосується “відповідальності”, то, на наш погляд, ця якість учителя технологій потребує окремого уточнення, оскільки на нього покладена ще й правова відповідальність за дотримання правил учнями під час занять у майстернях і матеріальна відповідальність за обладнання, інструменти, матеріали, що забезпечують реалізацію програм з технологій.

Зміни в нашому суспільстві, які відбуваються на засадах відвертості, демократії, милосердя та поваги, висувають на перший план людину, здатну забезпечити подальший рух країни шляхом прогресу. Таких людей може виховати лише демократична, гуманна національна школа [5].

Значну роль у цьому процесі має відіграти робота загальноосвітньої середньої школи, сприяючи формуванню всебічного розвитку особистості та поглибленню знань учнів з освітньої галузі “Технології”, оскільки остання сприяє розширенню кругозору підростаючого покоління на цьому етапі розвитку.

Педагог є ключовою фігурою, яка формує основи світогляду підростаючого покоління, керує його діями під час пізнання навколишнього світу.

Досвід показує, що керівна його роль полягає в продуманій та спланованій підготовці до самостійної роботи школярів. Учитель обирає зміст техніко-технологічних відомостей та підбирає методичний інструментарій передавання їх учням. Він відбирає об'єкт праці з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх досвіду, фізичного розвитку та інших чинників. Учитель планує заняття, чітко визначаючи місце кожного конструктивного елемента для досягнення дидактичних цілей. Йому належить правильно організувати учнів до роботи, що допоможе згуртувати дитячий виробничий колектив та сприятиме налагодженню справжніх ділових і товариських стосунків. На вчителя покладена правова відповідальність за здоров'я дітей та матеріальні цінності шкільних майстерень.

Звернемося до аналізу понять “людська діяльність” і “педагогічна діяльність”. С. Гончаренко в своєму педагогічному словнику під “діяльністю” розуміє активність індивіда (суб'єкта) [2]. Сенс педагогічної професії виявляється в діяльності, яку здійснюють її представники та яка називається педагогічною. Вона являє собою особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Очевидно, що діяльність здійснюють не лише педагоги, а й батьки, громадські організації, керівники підприємств та установ, виробничі та інші групи, а також, певною мірою, засоби масової інформації. Однак у першому випадку ця діяльність професійна, а в другому – загальнопедагогічна, яку вільно або мимоволі здійснює кожна людина й щодо самої себе, займаючись самоосвітою й самовихованням. Педагогічна діяльність як професійна має місце в спеціально організованих суспільством освітніх установах. Розгорнуте визначення педагогічної діяльності таке: це діяльність щодо створення умов для розвитку учнів засобами навчання, виховання та освіти, націлена на заохочення їх до культурних досягнень людства та формування активної, відповідальної, вільної особистості.

Центральною ланкою будь-якої педагогічної діяльності є мета виховання дитячої особистості. Мета – це передбачення бажаного можливого кінцевого результату діяльності. Педагогічна мета відображає в собі філософські, економічні, моральні, правові, естетичні, біологічні уявлення суспільства про людину та її призначення в житті суспільства. Отже, цілі роботи вчителя визначаються суспільством, тобто вчитель не вільний у виборі кінцевих результатів своєї праці. Цілі педагогічної діяльності – явище динамічне. І логіка їх розвитку така, що, виникаючи як відображення об'єктивних тенденцій суспільного розвитку й приводячи зміст, форми та методи педагогічної діяльності у відповідність до потреб суспільства, вони формують розгорнуту програму поетапного руху до вищої мети розвитку особистості в гармонії із самою собою та соціумом, але конкретні завдання, які виходять з мети, учитель повинен висувати сам, погодившись з педагогічними умовами.

Питання моделювання професійної діяльності з метою розробки змісту та процесу підготовки фахівців розглянуто також у працях Б. Дінамова, А. Киверялга, О. Мещанінова, О. Пономарьова, А. Савельєва, О. Смірної, А. Цини, Д. Чернілевського, М. Якубовскі та ін.

Метою статті є визначення змісту професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій.

В умовах переходу до ринкових відносин особливої значущості набувають людські якості педагога, які стають значущими передумовами створення сприятливих стосунків у навчально-виховному процесі. До цих якостей належать: людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, повага до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна й правова культура тощо [3].

Учитель – це завжди активна, творча особистість. Він є організатором повсякденного життя школярів. Збуджувати інтереси, вести учнів за собою може лише людина з розвинутою волею, де особиста активність має вирішальне значення. Педагогічне керівництво таким складним організмом, як клас, дитячий колектив, зобов'язує вихователя бути винахідливим, кмітливим, наполегливим, завжди готовим до самостійного вирішення будь-яких ситуацій. Педагог – близький та доступний зразок для наслідування, що спонукає учнів слідкувати за ним, рівнятися на нього.

Особистісні якості в професії вчителя технологій нероздільні з професійними. До останніх зазвичай зараховують набуті в процесі професійної підготовки та пов'язані з отриманням спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності. Серед них такі: володіння предметом викладання, методикою викладання предмета, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, професійна та педагогічна майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські вміння й навички, педагогічний такт, педагогічна техніка, вміння правильно організовувати практичну роботу в майстернях тощо.

Зазначені вище здібності та якості вчителя технологій знайшли своє відображення у вимогах до особистості, в сутності та структурі його професійної діяльності. Результатом професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій є затверджені на підставі кваліфікаційної характеристики (наказ МО України від 31.08.1995 р. № 463/1268 за погодженням з Міністерством праці та Міністерством юстиції України) посадові обов'язки. В кожній школі на основі зазначеного наказу адміністрація навчального закладу розробляє посадові обов'язки вчителя технологій. Посадова інструкція вчителя технологій може бути такою:

1. Загальні положення. Учитель технологій (завідуючий майстернею) призначається і звільняється з посади директором школи;

– учитель технологій (завідуючий майстернею) повинен мати відповідну середньо-спеціальну чи вищу освіту;

- учитель технологій (завідуючий майстернею) підпорядковується безпосередньо заступнику директора школи з навчально-виховної роботи;
- у своїй роботі вчитель технологій (завідуючий майстернею) керується Конституцією та Законами України, указами Президента України, рішеннями Кабінету Міністрів України й органів управління освіти всіх рівнів із питань освіти й виховання учнів, правилами та нормами охорони праці, техніки безпеки й пожежної безпеки, а також Статутом школи, Правилами внутрішнього трудового розпорядку, наказами та розпорядженнями директора, цією інструкцією, трудовим договором (контрактом);
- учитель технологій (завідуючий майстернею) дотримується Конвенції про права дитини.

2. Завдання та обов'язки. Основними напрямками діяльності є:

- навчання учнів предмета з урахуванням їх вікових особливостей;
- формування в учнів загальної культури, свідомого вибору професії та готовності до функціонування в ринкових умовах;
- забезпечення режиму дотримання правил і норм з охорони праці в навчальному закладі, в майстерні зокрема.

Учитель технологій (завідуючий майстернею) має такі посадові обов'язки:

- планує, здійснює навчання, виховання, розвиток учнів із врахуванням специфіки предмета, проводить уроки та інші навчальні заняття в класах згідно з розподілом навчального навантаження;
- реалізує програми з предмета у відповідності з навчальним планом, поурочним планом і розкладом занять;
- забезпечує умови для засвоєння учнями навчальних програм з предмета згідно з вимогами Державного освітнього стандарту;
- веде в установленому порядку шкільну документацію;
- постійно працює над підвищенням педагогічної майстерності та фахового рівня з предмета;
- вимагає від учнів дотримання навчальної дисципліни, Статуту школи;
- розробляє й періодично переглядає (1 раз на три роки) інструкції з охорони праці, подає їх на затвердження директору;
- виконує розпорядження й накази Міністерства освіти і науки України та органів профспілок з питань охорони праці;
- включає питання електробезпеки, пожежної безпеки, виробничої санітарії та гігієни праці в плани практичних занять;
- створює робочі місця, які відповідають усім вимогам охорони праці та виробничої санітарії; контролює дотримання здорових і безпечних умов проведення виробничої практики учнями;
- не допускає проведення навчальних занять або робіт учасників навчально-виховного процесу без спецодягу та інших засобів індивідуального захисту;
- вимагає в установленому порядку забезпечення спецодягом та іншими засобами індивідуального захисту;

- проводить практичні заняття та інші роботи тільки за наявності захисного заземлення, блокуючих пристроїв та інших умов, що вимагають правила й норми з електробезпеки, охорони праці, виробничої санітарії;
- проводить профілактичну роботу щодо запобігання травматизму серед учнів під час навчально-виховного процесу;
- бере участь у розслідуванні та здійсненні заходів щодо усунення причин, що призвели до нещасного випадку;
- підтримує постійний зв'язок з батьками учнів або особами, які їх замінюють;
- проводить інструктажі для учнів з охорони праці та безпеки життєдіяльності під час навчальних занять з обов'язковою реєстрацією в класному журналі та “Журналі реєстрації інструктажів з питань охорони праці для учнів”;
- допускає у визначеному порядку на заняття представників адміністрації школи з метою контролю своєї діяльності;
- замінює на уроках тимчасово відсутніх учителів згідно з розпорядженням заступника директора школи з навчально-виховної роботи;
- бере участь у роботі педагогічної ради школи та нарадах, які проводить адміністрація школи;
- чергує по школі згідно з графіком чергувань на перервах між заняттями, а також за 20 хвилин до початку й протягом 20 хвилин після закінчення занять;
- проходить періодичне медичне обстеження;
- дотримується етичних норм поведінки в школі, побуті, в громадських місцях, які відповідають соціальному статусу вчителя;
- забезпечує поповнення майстерні обладнанням, приладами та іншими матеріалами, приймає матеріальні цінності (крім меблів) під відповідальність на збереження на підставі відповідних документів, забезпечує зберігання підзвітного майна, бере участь в інвентаризації та списуванні майна майстерні, яке не придатне до використання.

3. Права. Учитель технологій (завідуючий майстернею) має право:

- брати участь в управлінні школою в порядку, передбаченому Статутом школи;
- на захист професійної честі та гідності;
- знайомитися зі скаргами та іншими документами, які містять оцінку його діяльності, давати відповідні пояснення;
- вільно обирати й використовувати методики навчання та виховання, навчальні посібники, матеріали, підручники;
- підвищувати свою кваліфікацію;
- атестуватися на добровільній основі на відповідну кваліфікаційну категорію, набувати її у випадку успішного проходження атестації.

4. Відповідальність. У визначеному законодавством України порядку вчитель технологій (завідуючий майстернею) несе відповідальність за:

- реалізацію не в повному обсязі навчальних програм з трудового навчання згідно з навчальним планом і розкладом навчального процесу;

- життя та здоров'я учнів під час навчально-виховного процесу;
- порушення прав і свобод учнів;
- безпечний стан робочих місць, електрообладнання, верстатів, стендів, приладів, інструментів, належний стан приміщення;
- безпечне зберігання й транспортування обладнання та матеріалів, а також безпечне застосування знешкоджуючих і знищення легкозаймистих матеріалів;
- розміщення верстатів, установок і стендів згідно з правилами та нормами з охорони праці;
- введення до експлуатації нових, а також реконструйованих майстерень з дозволу приймальної комісії;
- систематичне проведення інструктажів для учнів з охорони праці та безпеки життєдіяльності, відповідне їх оформлення в “Журналі реєстрації інструктажів з питань охорони праці для учнів” та класних журналах;
- щорічну розробку заходів з охорони праці та їх виконання;
- своєчасне розслідування та облік нещасних випадків, пов'язаних з роботою учнів у майстерні, вжиття заходів з усунення причин, що призвели до травми;
- перевірку знань і дотримання учнями правил техніки безпеки й питань охорони праці;
- перевірку перед початком роботи готовності стендів, верстатів, машин, механізмів та інструментів;
- здійснення в установлені терміни оперативного контролю за станом робочих місць та обладнання в майстерні.

За невиконання чи неналежне виконання без поважних причин Статуту чи Правил внутрішнього трудового розпорядку школи, законних розпоряджень директора школи та інших локальних нормативних актів, посадових обов'язків, встановлених цією Інструкцією, вчитель несе дисциплінарну відповідальність у порядку, визначеному трудовим законодавством.

За застосування, в тому числі одноразове, методів виховання, пов'язаних із фізичним чи психічним насиллям над особистістю учня, а також скоєння іншого аморального вчинку, учитель може бути звільнений з посади згідно з трудовим законодавством і Законом України “Про освіту”. Звільнення за цей вчинок не є мірою дисциплінарної відповідальності.

За завдані школі чи учасникам навчально-виховного процесу збитки у зв'язку з виконанням (невиконанням) своїх посадових обов'язків учитель несе матеріальну відповідальність у порядку і в межах, визначених трудовим чи цивільним законодавством.

5. Учитель повинен знати матеріал предмета в обсязі відповідної вищої освіти;

- методику викладання предмета, дисципліни психолого-педагогічного профілю;
- принципи, організацію, нормативне забезпечення шкільної освіти, зокрема стосовно предмета;

- форми, методи, засоби навчально-виховного процесу, вимоги до його матеріально-технічного оснащення;
- основні напрями й перспективи розвитку освіти;
- Закон України про освіту, інші законодавчі та нормативно-правові акти й документи з питань навчання та виховання, державну мову згідно з чинним законодавством про мови України;
- нормативні документи з питань безпеки життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу;
- правила безпечної експлуатації електрообладнання, правила пожежної та електробезпеки, надання першої медичної допомоги, правила виробничої санітарії та гігієни праці, правила користування засобами пожежогасіння та індивідуального захисту, шляхи евакуації;
- правила внутрішнього трудового розпорядку.

6. Кваліфікаційні вимоги. Учитель технологій (завідуючий майстернею):

- повинен мати відповідну середньо-спеціальну чи вищу освіту;
- повинен проявляти ґрунтовну професійну компетентність;
- повинен володіти сучасними формами, методами організації навчально-виховного процесу;
- повинен мати третю групу допуску з електробезпеки до 1000 В;
- повинен раз на 5 років проходити курси з підвищення кваліфікації з предмета, раз на три роки — з безпеки життєдіяльності з наступною атестацією.

7. Відносини (зв'язки за посадою). Учитель технологій (завідуючий майстернею):

- працює в режимі виконання встановленого йому навчального навантаження згідно з розкладом навчальних занять, бере участь в обов'язкових планових загальношкільних заходах, самостійно планує діяльність, яка визначена його посадовими обов'язками;
- у період канікул, які не співпадають з відпусткою, залучається адміністрацією школи до методичної, педагогічної та організаційної роботи в межах часу, що не перевищує навчальне навантаження до початку канікул. Графік роботи вчителя технологій (завідуючого майстернею) на час канікул затверджує директор школи;
- заміняє в установленому порядку тимчасово відсутніх учителів на умовах погодинної оплати й згідно з тарифікацією;
- заміняється на період тимчасової відсутності вчителями тієї самої спеціальності;
- отримує від адміністрації школи матеріали нормативно-правового й організаційно-методичного характеру, знайомиться з відповідними документами;
- бере участь у роботі шкільного та міського методичного об'єднання вчителів технологій;

– систематично обмінюється інформацією з питань, які входять до його компетентності, з адміністрацією та педагогічними працівниками школи.

Висновки. Отже, професійно-педагогічна діяльність учителя технологій здійснюється на основі його кваліфікаційних вимог (посадової інструкції). Ця діяльність є загальнопедагогічною, тобто такою, яку здійснює кожна людина стосовно самої себе, своїх учнів, товаришів, колег тощо. Педагогічна діяльність як професійна здійснюється в спеціально організованих суспільством освітніх установах: загальноосвітніх школах, професійно-технічних училищах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, закладах додаткової освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Пономарьов О. С. Модель соціальної складової професійної діяльності фахівця / О. С. Пономарьов. – Харків : НТУ “ХП”, 2008. – 46 с.
4. Сидоренко В. К. Перспективи галузі “Технологія” в загальноосвітніх навчальних закладах України / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 4–7.
5. Тхоржевський Д. О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін / Д. О. Тхоржевський. – Київ : Вищ. шк., 1992. – 334 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Салогуб В. С. Профессионально-педагогическая деятельность учителя технологий

В статье рассмотрена профессионально-педагогическая деятельность будущего учителя технологий. Учитывая то, что учитель – это всегда активная, творческая личность, установлены личностные способности и качества в профессии учителя технологий, которые нераздельны с профессиональными. На основе указанного разработаны должностные обязанности учителя технологий.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, учитель технологий, заведующий мастерской, способности и качества учителя технологий, должностные обязанности учителя технологий.

Salogub V. Professional-Pedagogical Activity of the Teacher Technology

The article considers the professional-pedagogical activity of the future teacher technology. Given the fact that the teacher is always active, creative person to establish personal abilities and qualities in the teaching profession technologies that do not separate with a professional. Based on the developed job responsibilities of the technology teacher.

The future teacher is the object of pedagogical influence. His professional pedagogical activity is considered as a continuous process of solving an endless number of teachers (organizational, economic, etc.) tasks.

The teacher is a key figure that forms the basis of the worldview of the younger generation, directs his actions to the knowledge of the world. Experience shows that the management, its role is thought out and planned preparation for independent work of students. The teacher selects the contents of the technical and technological information, and selects the methodological instruments of transfer students. He selects the object of labour based on age and individual characteristics of children, their experience, physical development, and other factors.

Personal qualities to the teaching profession technology is inseparable from the professional. To the latter are usually classified as acquired in the process of professional training and related special knowledge, skills, ways of thinking, methods of activity.

The above abilities and qualities of a technology teacher are reflected in the requirements for the identity in essence and structure of his professional activity. The resulting professional-pedagogical activity of teachers of the technologies are approved on the basis of qualification characteristics (order of the Ministry of defense of Ukraine dated 31.08.1995, № 463/1268 in coordination with the Ministry of labour and the Ministry of justice of Ukraine) duties and responsibilities. In each school, based on the order of the administration of the institution developed official obovyaki technology teacher.

Thus, the professional-pedagogical activity of teacher of technologies is based on the qualification requirements (job descriptions). This activity is shared pedagogical, that is, one which carries each person towards yourself, your students, friends, colleagues and the like.

Key words: *professional-pedagogical activity, teacher of technology, head of Studio, abilities and qualities of the technology teacher, duties of a technology teacher.*

УДК 378.011.3-051:62/69:745/749

Н. М. СВІНЦИЦЬКА

аспірант

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО РОБОТИ В ГУРТКАХ
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ТВОРЧОСТІ:
ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ**

У статті розкрито та запропоновано змістовий компонент підготовки майбутніх учителів трудового навчання до ефективної роботи в гуртках декоративно-прикладної творчості. Проаналізовано наукові дослідження у сфері підготовки педагогів технологічного, художнього й професійного напрямів загалом та безпосередньо у сфері декоративно-прикладної творчості. Розглянуто місце декоративно-прикладного мистецтва в підготовці майбутніх фахівців та запропоновано зміст професійно-педагогічної підготовки учителів трудового навчання до роботи в гуртках з метою формування їх готовності до ефективної реалізації змісту позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку під час здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: декоративно-прикладна творчість, керівник гуртка, позашкільна освіта, професійна підготовка, трудове навчання, учитель трудового навчання.

На сучасному етапі формування суспільства, де науково-технічний прогрес перебудував ставлення до людської праці, велика частка виконавської діяльності перекладена на машинне виробництво, а від людини потрібні творчі здібності, які вважають найбільш істотною частиною її інтелекту. Тому що тільки гнучкість, швидкість мислення, постійна переорієнтація й адаптація можуть забезпечити результативність у вирішенні багатьох сучасних проблем. Рівень соціального зростання людства визначається переважно творчим потенціалом нашого покоління, тому його розвиток є одним з найважливіших завдань сучасної педагогіки.

Орієнтація на всебічний розвиток особистості учнів, зокрема їх здібностей, творчої активності й талантів, є пріоритетним напрямом навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу. У такому разі вчитель виступає в ролі організатора самостійної творчої діяльності дітей, на якого покладена дуже відповідальна робота – навчити учнів здобувати знання самостійно, використовуючи методи дослідження. Саме тому від педагога вимагається високий рівень професійної підготовки та педагогічної майстерності.

У зв'язку із цим зростають вимоги до підготовки керівників гуртків, які повинні не тільки володіти професійними вміннями, а й забезпечувати розвиток творчого потенціалу кожного учня в процесі позашкільної освіти. У зв'язку із цим Б. Неменський зазначав: “Справа не тільки в тому, щоб навчить дітей бачити, відчувати й розуміти прекрасне в мистецтві, завдання набагато складніше – необхідно сформувати в них уміння творити пре-

красне в своїй повсякденній діяльності, повсякденній праці, повсякденних людських відносинах” [6].

Декоративно-прикладна творчість у системі позашкільної освіти є однією з важливих ланок, оскільки вона є необхідною платформою для розвитку творчих здібностей дітей та їх активної діяльності, що створить основу для розвитку генетично закладених якостей, їх удосконалення, формування й розвитку нових. Образ предметного світу стає невичерпним об’єктом художньої інтерпретації. У процесі організації матеріального середовища люди не просто вирішують утилітарні завдання, а й висловлюють своє світосприйняття у формі та внутрішньому ладі речей.

Освітня система вищої школи у сфері декоративно-прикладної творчості спрямована на забезпечення їх професійної компетентності в майбутній професії, але сьогодні не менш важливим є питання підготовки майбутніх учителів трудового навчання до роботи з дітьми в гуртках і творчих об’єднаннях, де на передній план у роботі виходить не тільки передача суми певних знань і вмінь, а й здатність до формування та розвитку в дитини системи ставлення до навколишнього світу, виховання творчої особистості.

Теоретичні аспекти професійної підготовки педагогів у педагогічних навчальних закладах висвітлено в працях О. Абдуліної, Ю. Бардашевського, С. Гончаренко, Т. Огородник та ін. Формування й становлення особистості майбутнього педагога досліджували О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Лазарєв, О. Рудницька, В. Семиченко та ін. Загальну професійно-педагогічну підготовку педагогів позашкільної освіти розглянто в працях С. Васильченко, О. Белошецького, О. Биковської, В. Вербицького, Г. Пустовіта. Деякі підходи до підготовки учителя трудового навчання до діяльності в гуртках та інших формуваннях позашкільної освіти розробляли О. Ширбул та О. Благосмислов. Питання розвитку творчих якостей майбутніх фахівців порушували Ю. Азаров, К. Горчинська, С. Сисоєва та ін.

Оскільки декоративно-прикладне мистецтво посідає особливе місце у вихованні підростаючого покоління як унікальна знакова система й потужний творчий потенціал, українські педагоги, а саме Е. Антонович, А. Гурська, О. Гулей, О. Опалюк, М. Станкевич, Р. Чугай-Захарчук та інші, акцентували увагу на його навчально-виховному потенціалі в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та вчителів молодшої школи.

Систему професійно-педагогічної підготовки вчителів трудового навчання з декоративно-прикладної творчості безпосередньо для ефективної роботи в системі позашкільної освіти досі не було розроблено.

Результати аналізу практики підготовки студентів технологічного напрямку й теоретичних напрацювань науковців із цієї проблеми надають змогу окреслити наявні суперечності між високим виховним потенціалом декоративно-прикладного мистецтва й недостатньою розробкою системи підготовки майбутніх учителів трудового навчання до роботи в гуртках декоративно-прикладної творчості.

Тому *метою статті* стало визначення та обґрунтування змістового компонента освітнього рівня магістра у формуванні готовності майбутніх учителів трудового навчання до діяльності в гуртках декоративно-прикладної творчості.

У філософському словнику творчість визначено як діяльність, що породжує щось нове, чого ніколи не було. Психологи розглядають творчість як високий рівень дивергентного мислення, яке є поштовхом до діяльності, результатом якої є створені матеріальні й духовні цінності. В умовах кризових явищ у суспільстві розвивальне навчання надає змогу не тільки зберегти інтелектуальний потенціал підростаючого покоління, а й примножити його без особливих труднощів. Будучи ще дітьми, ми починаємо мислити творчо, кожна ситуація для нас була нова й вимагала нового рішення.

Формування вмінь і навичок у різних видах художньої діяльності стає тільки засобом, що надає змогу дитині відтворити свої почуття, думки, фантазії в самостійній творчій діяльності. Цей процес тривалий і залежить від виховання емоційно-чуттєвої сфери, засвоєння елементарної інформації (знань) через оволодіння вміннями й навичками у вищому прояві творчої самореалізації дитини.

Одним з істотних факторів підвищення ефективності творчого виховання студентів є пошук оптимальних умов організації процесу залучення до різних видів мистецтв, творчої діяльності на цій основі. Комплексна взаємодія різних видів мистецтв є важливою умовою формування художніх здібностей, естетичних почуттів, творчого ставлення до навколишнього світу, світоглядних уявлень.

Зміст професійної підготовки педагогів для позашкільної освіти з декоративно-прикладної творчості найбільш повно реалізується в змісті освіти, що знаходить відображення в навчальній документації, розробка якої має здійснюватися відповідно до дидактичних принципів, що визначають відбір навчальної інформації, її структуру, зміст, взаємозв'язки між елементами під час створення навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників. Це зумовлює визначення нових підходів до структурних і організаційно-дидактичних основ навчання фахівців, спрямованих на розвиток особистості, формування її моральних і духовних цінностей, педагогічної майстерності та творчості, морального художнього мислення на основі володіння історико-культурною спадщиною етнічного декоративно-прикладного мистецтва України та сучасних видів мистецтва.

Як зауважує В. Беспалько, однією з організаційно-педагогічних умов якісної та ефективної підготовки фахівців є системний підхід до вирішення цієї проблеми на основі теорії створення освітніх систем і управління ними [1].

Водночас для вирішення проблеми формування та структуризації змісту підготовки вчителів трудового навчання до роботи в системі позашкільної освіти необхідне обґрунтування педагогічних умов і змісту навчання з декоративно-прикладної творчості.

Педагогічні умови організації навчання майбутніх педагогів для позашкільної освіти передбачають: ґрунтовне й компетентне планування навчально-виховного процесу; відбір і структурування змісту технологічного, художнього та педагогічного компонентів освіти з урахуванням вимог державного стандарту, особливо варіативної складової; дотримання чіткої послідовності вивчення загальних і спеціальних предметів, проведення практик; поєднання різних форм організації навчання; використання сучасних педагогічних технологій; залучення студентів до самостійної, дослідно-пошукової діяльності; упровадження інноваційної системи контролю знань і вмінь майбутніх педагогів, заснованої на самооцінці власної професійно-педагогічної діяльності, на взаємозв'язках змісту навчання й вимог сучасних вимог до особистості педагога-позашкільника.

Неодмінну умову для визначення ефективного змісту підготовки педагогів В. Краєвський вважає необхідність дотримання основних принципів:

- відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва й вимогам розвитку сучасного демократичного суспільства;
- урахування єдності змісту й процесу навчання, який передбачає презентабельність усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку в усіх предметах навчального плану;
- структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку та становлення студента, який передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти [5].

Ці принципи відображаються на всіх рівнях конструювання змісту педагогічної освіти й виявляються у включенні до нього сукупності знань, умінь і навичок, що відповідають сучасному рівню розвитку суспільства, науки, культури й забезпечує можливості особистісного та професійного зростання майбутніх керівників гуртків.

Варто усвідомлювати, що сьогодні педагогічна теорія та практика у сфері виховання дітей сильно випереджає існуючий стан підготовки майбутніх педагогів трудового навчання, які будуть здійснювати професійну діяльність у системі позашкільної освіти. Саме тому важливим є розуміння, що всебічна мистецька та художньо-естетична освіта може надати змогу педагогу не лише накопичити знання та досвід організації творчої діяльності, а й створюватиме передумови для якісного оволодіння методикою естетичного та морального виховання дітей і підлітків.

Так, дослідивши культурологічну й психолого-педагогічну концепції особистісного розвитку майбутніх педагогів, О. Рудницька виявила, що функція освіти не зводиться до набуття знань та ерудиції. Важливого значення набуває засвоєння способів їх самостійного набуття. Головне полягає в тому, щоб залучити студентів до художніх цінностей, допомогти їм опанувати їх зміст. Знання про мистецтво, не підкріплені глибокими індивідуальними пізнавальними процесами, нічого не варті [7].

Відомо, що в педагогіці діяльність учителя будь-якої спеціальності включає перелік функціональних компонентів, які базуються на відповідних здібностях та вміннях. Зокрема, Н. Кузьміна виділила такі компоненти: конструктивний, організаційний і комунікативний.

Професійна діяльність педагога в позашкільному навчальному закладі передбачає конструктивний компонент, що включає в себе розробку річних і місячних планів виховної роботи, програми гуртка декоративно-прикладної творчості.

Організаційний компонент передбачає організацію трудової діяльності на основі отриманих знань, вироблення постійного бажання працювати, робити щось корисне, сприйняття праці як радісного прекрасного процесу; планування й організацію заходів з розвитку, збереження та відродження народних промислів і ремесел; організацію екскурсій до музеїв на виставки декоративно-прикладного мистецтва, зустрічі з народними майстрами; підготовку та участь робіт декоративно-прикладного, ужиткового, образотворчого мистецтва, виготовлених учнями гуртка, у міських, районних, обласних, всеукраїнських конкурсах, фестивалях.

Комунікативний компонент включає постійну співпрацю між керівником гуртка та методистом, спрямовану на вдосконалення змісту й процесу навчання, з метою своєчасної укомплектованості колективу для більшого охоплення учнів у позаурочні години, а також роботу з батьками з метою виявлення психологічних настроїв учнів і налагодження співпраці батьків та учнів у процесі творчої діяльності.

Ще одним із компонентів, визначених О. Щербаковим, є дослідницький, що в діяльності керівника гуртка є обов'язковим і важливим, адже він спрямований на постійну роботу в напрямі підвищення особистого професійного та культурно-освітнього рівнів, а також учасників творчого колективу.

У своєму дослідженні професор О. Биковська визначає такі складові підготовки майбутніх педагогів для системи позашкільної освіти: фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну та практичну. Тільки в їх системі професійний рівень буде високим [2].

Зміст фундаментальної підготовки передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності відповідно до вимог щодо рівня теоретичної підготовки педагога й базується на новітніх досягненнях науки. Вона забезпечує майбутнього педагога системою знань з теоретичних питань педагогіки, які сприяють умінню усвідомлювати суть педагогічних явищ та закономірностей розвитку й становлення особистості. Розширюючи професійний кругозір учителя, надає змогу самостійно визначати шляхи вирішення педагогічних завдань.

Психолого-педагогічна підготовка передбачає вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна й вікова психологія), інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей. Серед них, зокрема, основи педагогічної майстерності, педагогічні

технології, порівняльна педагогіка тощо. Ця складова зосереджена на глибокому оволодінні студентами знаннями з організації навчально-виховного процесу із застосуванням ефективних концепцій, технологій та ідей. Одним із її завдань є забезпечення майбутнього педагога системою педагогічних та науково-дослідницьких методів для вміння моделювати педагогічні ситуації, що можуть виникати в процесі професійної діяльності й прогнозувати шляхи їх вирішення.

Методична підготовка передбачає вивчення методики викладання навчальних предметів та методики проведення позашкільної й позакласної роботи. Забезпечується також шляхом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін.

Методичну підготовку майбутнього керівника гуртка можна визначити як процес формування й розвитку в нього необхідної системи знань, умінь і навичок, мислення, психологічних рис особистості, здібностей з формуванням у подальшому педагогічної культури та методичної компетентності для здійснення методичної функції педагога. Результатом методичної підготовки є сформовані на необхідному й достатньому рівні елементи методичної компетенції майбутнього педагога і його готовність до здійснення методичної діяльності.

Практична підготовка є наскрізною й здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та циклів підготовки педагогічних працівників.

Питання практичної складової навчання майбутніх педагогів для позашкільної освіти надзвичайно важливе й вимагає системної розробки для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу.

Відомо, що на початкових етапах для навчання характерні репродуктивність мислення й застосування відповідних методів навчання, які полегшують сприймання нового матеріалу та сприяють кращому засвоєнню. На цьому етапі ефективним стане викладання навчальної дисципліни “Технологічний практикум”, метою якої є створення основи для формування особистості майбутнього педагога додаткової освіти та вчителя технологій, формування умінь і навичок виконання технологічних операцій, що необхідно для успішного викладання технологій у школі і позашкільному навчальному закладі.

Основними завданнями дисципліни “Технологічний практикум” є формування знань і практичних умінь з ручної та машинної обробки текстильних матеріалів, обробки окремих вузлів швейних виробів, набуття й розвиток практичних умінь і навичок роботи з різними видами матеріалів та інструментів, засвоєння знань правил техніки безпеки й санітарно-гігієнічних вимог.

При підготовці майбутніх учителів трудового навчання до роботи в гуртках безпосередньо з декоративно-прикладної творчості навчальний

матеріал необхідно поділити на систему дисциплін, які будуть виконувати певні завдання, доповнюючи систему підготовки.

Навчальна дисципліна “Теоретичні основи декоративно-прикладного мистецтва” спрямована на сприяння становленню професійної майстерності педагога, забезпечення системою знань з різних видів декоративно-прикладного мистецтва, їх історичних витоків і розвитку на території України, формування вмінь та навичок щодо визначення належності зразків того чи іншого виду декоративно-прикладного мистецтва, що необхідно для успішного проведення гурткових занять і занять у творчих студіях.

Основними завданнями вивчення дисципліни “Теоретичні основи декоративно-прикладного мистецтва” є:

- формування знань про історію декоративно-прикладного мистецтва України, поглиблення теоретичних знань про поширення різних видів декоративно-прикладного мистецтва на території України;
- надання знань щодо сировини й матеріалів, які використовують у різних видах декоративно-прикладного мистецтва, їх характеристики та особливостей використання;
- формування вмінь і навичок користування інструментами, підбору матеріалів, необхідних для виготовлення різних виробів і дотримання правил безпечної праці.

Вивчення дисципліни “Теоретичні основи декоративно-прикладного мистецтва” формує теоретичні основи для викладання дисципліни “Практикум з декоративно-прикладної творчості”, що забезпечить вироблення студентами практичних навичок репродуктивного виконання робіт з різних видів декоративно-прикладного мистецтва, що становить основу їх подальшої творчої діяльності.

На думку О. Сергеєнкової, важливим питанням є психодіагностичний аспект у змісті освіти ВНЗ, тому необхідною можна вважати роботу викладачів з розвитку креативності як професійної якості здібного студента, а також своєчасне виявлення рівня розвитку соціальної та мотиваційної зрілості й тих якостей особистості, які необхідні студенту для реалізації в творчій діяльності [8].

Тому важливою складовою системи навчального процесу на наступному етапі буде дисципліна “Психологія творчої діяльності”, метою викладання якої є підвищення рівня психологічної культури, зокрема, шляхом поліпшення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів і вивчення творчості як психологічного процесу й особистісних характеристик студента як необхідної складової.

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

- оволодіння знаннями про психологічну характеристику особистості;
- вивчення психологічних аспектів процесу творчої діяльності;
- усвідомлення психологічних особливостей педагогічної діяльності з погляду творчості;

– самоаналіз та усвідомлення студентами особистісних особливостей у ході творчої діяльності.

До однієї з важливих умов формування майбутніх педагогів Л. Бичкова зарахувала розвиток високого рівня загальної й колористичної культури, невід’ємними складовими якої є колірна гармонія та колірна композиція із закладеними в них змістовно життєвими цінностями [3].

З огляду на це доцільною складовою можна вважати дисципліну “Основи колористики та кольорознавства”, яка спрямована на засвоєння студентами основних законів колористики та формування колористичного мислення, необхідних для створення композицій у декоративно-прикладному мистецтві й підвищення загальної культури особистості студента, а основними завданнями вивчення цієї дисципліни є оволодіння теоретичними знаннями з основ колористики; вивчення психологічних аспектів впливу кольорів та їх поєднання у виробі на споживача; формування вмінь і навичок для складання колористичної гами майбутнього виробу; практична підготовка зі створення візуальних образів за законами колористики.

Важливим питанням для розуміння декоративно-прикладного мистецтва є поняття композиції – науки про систему логічних закономірностей художньої творчості. Композиція декоративно-прикладного мистецтва покликана створювати в прикладних творах органічну єдність міри, доцільності, гармонії, прекрасного та утилітарного. Саме тому важливим компонентом системи навчання є дисципліна “Композиція декоративно-прикладної творчості”, метою якої є формування знань, умінь і навичок з основ композиції в декоративно-прикладному мистецтві, а основними завданнями вивчення дисципліни є:

- формування основних понять композиційних закономірностей;
- вивчення принципів і законів побудови декоративної композиції;
- формування вмінь і навичок побудови гармонійної композиції в системі вправ;
- застосування композиційних засобів і прийомів під час роботи над творами декоративно-прикладного мистецтва.

До умов успішної діяльності педагогів художніх дисциплін Ф. Шиллер зараховує формування композиційних умінь: навчально-пізнавальних; спеціально-композиційних; синтезуючих (інтелектуально-творчих); професійно-функціональних. Ця діяльність, як зазначає дослідник, ґрунтується на принципах дидактичного принципу художньої освіти – переходу від репродуктивного ставлення до змісту навчання до творчого [12].

Доцільним і необхідним на цьому етапі є введення дисципліни “Креативне рукоділля”, спрямованої на творчу діяльність студентів, із застосуванням синтезу різних видів декоративного-прикладного творчості й виконанням повністю самостійних творчих проектів, починаючи від задуму та закінчуючи готовим виробом.

О. Вишневська досліджувала процес інтеграції основ дизайну в освітній процес навчання вчителя технологій і виявила позитивну тенденцію

активізації студентів у творчо-дослідницькій діяльності [4]. Тому вважаємо за доцільне внесення до системи освіти майбутніх педагогів для позашкільної освіти дисципліни “Етнодизайн”. Об’єктом етнодизайну є поєднання сучасних художніх технологій і етнокультурних традицій регіону. Його метою є створення нової моделі предметного середовища на основі традиційних ремесел, етнокультурних традицій шляхом їх збереження й розвитку в індивідуальній і колективній творчій діяльності художників. Таким чином, відбувається постійне самооновлення традиції. Цей традиціоналістський напрям має цілком визначену прив’язку до регіонів, соціально-економічних, природно-кліматичних та місцевих локальних умов. Основним завданням навчальної дисципліни є розвиток творчих здібностей студентів та виявлення потенційних можливостей.

Невід’ємною частиною підготовки майбутніх учителів трудового навчання до роботи в гуртках декоративно-прикладної творчості можна вважати методіку навчання, яка спрямована на розкриття принципів, методів і способів навчання й виховання учнів, розвитку їх творчих здібностей засобами різних видів декоративно-прикладного мистецтва.

Навчальна дисципліна “Методика навчання декоративно-прикладної творчості” має на меті навчити майбутніх педагогів організовувати заняття в гуртках позашкільного навчального закладу з метою навчання й виховання дітей: розширення та поглиблення знань учнів за конкретним видом творчості; розвитку їх ініціативи; сприяння зміцненню набутих умінь і навичок; розвитку емоційно-вольової сфери особистості учня; досягнення вищого рівня розвитку уяви й чуттєвої сфери дітей і підлітків.

Висновки. Під час дослідження встановлено, що зміст підготовки вчителів трудового навчання для подальшої роботи в системі позашкільної освіти включає чотири компоненти: конструктивний, організаційний, комунікативний та дослідницький. Кожен з них розкриває особливі функціональні обов’язки керівника гуртка, які забезпечують якісну організацію навчально-виховної роботи.

На основі складових професійної підготовки педагогів позашкільної освіти обґрунтовано перелік та зміст навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом спеціальності “Середня освіта. Трудове навчання” за спеціалізацією “Позашкільна освіта. Декоративно-прикладна творчість”.

Потребують розробки й обґрунтування методика викладання системи дисциплін з декоративно-прикладної творчості та організаційні умови їх вивчення під час підготовки вчителів трудового навчання за спеціалізацією “Позашкільна освіта. Декоративно-прикладна творчість”.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Системно-методические основы учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – Москва : Высш. шк., 1989. – 141 с.
2. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Биковська. – Київ : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.

3. Бичкова Л. В. Формування базових знань з кольорознавства в учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Бичкова. – Київ, 1996. – 24 с.
4. Вишневская Е. В. Основы дизайна как средство развития творческих способностей учителя технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Вишневская. – Москва, 2000. – 19 с.
5. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 286 с.
6. Неменский Б. М. Кто есть кто в современной культуре : в 2 вып. / Б. М. Неменский ; гл. ред. С. М. Семенов, авт. и сост. Н. И. Шадрина, Р. В. Пигарев и др. – Москва : МК-Периодика, 2006–2007. – 23 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Київ, 2002. – 270 с.
8. Сергеєнкова О. П. Психологічна служба в художньо-професійній підготовці сучасних фахівців / О. П. Сергеєнкова // Проф.-худож. освіта України : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2002. – С. 131–137.
9. Славтенин В. А. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. высш. пед. завед. / В. А. Славтенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиялов ; [под ред. В. А. Славтенина]. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
10. Тимків Б. М. Формування художньої етнокультури студентів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва / Б. М. Тимків // Етнос і культура. Часопис Прикарпатського університету ім. В. Стефаніка : зб. наук.-теорет. статей. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – № 1. – С. 131–135.
11. Щербаков В. Українське декоративно-ужиткове мистецтво ХХ ст.: періодизація та концептуальні засоби розвитку / В. Щербаков // Укр. Акад. мистецтва. – Київ, 1997. – Вип. 4. – С. 73–92.
12. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании : соч. в 2 т. / Ф. Шиллер. – Москва, 1987. – Т. 1. – 312 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.

Свинцицкая Н. Н. Формирование готовности будущих учителей трудового обучения к работе в кружках декоративно-прикладного творчества: содержательный компонент подготовки

В статье раскрыты организационно-педагогические основы и предложен содержательный компонент подготовки будущих учителей трудового обучения к эффективной работе в кружках декоративно-прикладного творчества. Проанализированы научные исследования в области подготовки педагогов технологического, художественного и профессионального направлений в общем и непосредственно в сфере декоративно-прикладного творчества. Рассмотрено место декоративно-прикладного искусства в подготовке будущих специалистов и предложено содержание профессионально-педагогической подготовки учителей трудового обучения к работе в кружках декоративно-прикладного творчества с целью формирования их готовности к эффективной реализации содержания внешкольного образования художественно-эстетического направления при осуществлении профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *внешкольное образование, декоративно-прикладное творчество, профессиональная подготовка, трудовое обучение, учитель трудового обучения.*

Svintsytska N. Formation of Readiness of the Future Teachers of Labor Training to Work in the Circles of Decorative and Applied Art: the Contents of the Training

The article describes the organizational framework and suggested content of training of future teachers of labor training to work effectively in the circles of decorative and applied art. We analyzed the research in the field of training of teachers of technological, artistic and

vocational areas in general and directly in the field of decorative and applied art. Reveals the pedagogical potential of decorative and applied arts in the development of creative potential of children. Therefore focuses on the need to train future teachers of labor training to work with children in clubs and associations of creative arts and crafts. Particular attention paid to the selection and structuring content technological, artistic and pedagogical education components to meet the requirements of state standards, particularly the variable component of the curriculum. The basic principles for determining the content of effective training teachers on which made approach to shaping the content of training. Presented pedagogical conditions of training of future teachers for afterschool education. Outlined functional components for future teachers of labor training to form to work in adult education. The study found that the content of the preparation of teachers of labor training for future work in the system of afterschool education includes four components: structural, organizational and communicative and research. Each one of them reveals the specific responsibilities circle head, which provide high-quality organization of educational work. Solved place of decorative and applied art in the system of teaching future teachers. Proposed content of vocational training teachers of labor studies to work in the circles of decorative and applied art, with the aim of the formation of their readiness for the effective implementation of the content of afterschool education. Substantiated components teacher training school education. List and describe the content of courses, all of which provide curriculum specialty "Secondary education. Labor training" specialization "Afterschool Education. Arts and crafts".

Key words: *decorative and applied art, labor training, labor training teacher, afterschool education, the head of circle, vocational training.*

УДК 378.18

О. О. СТАШУК

викладач

КЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” ЗОР

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ЖИТТЄПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подано результати пошукової роботи із залучення студентів до життєпізнавальної діяльності як одного із засобів розвитку дослідницьких умінь майбутніх соціальних педагогів. Визначено, що окремими аспектами процесу набуття студентами знань і вмінь, що мають науково-дослідний характер, є: синергія особистого життєвого досвіду, особливостей протікання психічних процесів, динаміки здатності самостійно мислити та діяти, обсягу вже набутих знань тощо. Зазначено, що саме особистісний контекст розвитку дослідницьких умінь студента дає змогу викладачу ефективно побудувати розвивальну роботу. Визначено, що інноваційним засобом у цьому ракурсі є залучення студентів до організованої життєпізнавальної діяльності, яка, з одного боку, є процесом набуття дослідницьких умінь, а з іншого – духовно-практичною діяльністю особистості із пізнання сутності, закономірностей та принципів людського життя. Наголошено, що прикладом організації життєпізнавальної діяльності студентів є позааудиторний проект “Філософія серця в новій школі”, змістом якого є дослідження життєвого шляху видатних науковців минулого.

Ключові слова: дослідницькі вміння, розвиток дослідницьких умінь, життєпізнавальна діяльність, життєпізнавальний проект.

Актуальність проблеми розвитку дослідницьких умінь майбутніх соціальних педагогів визначається запитом сучасного суспільства щодо кваліфікації фахівця нової формації, здатного вирішувати складні нестандартні завдання в умовах нестабільності та переходу країни до нових соціально-економічних стандартів. Сьогодні задіяно різноманітні шляхи вирішення поставленої проблеми: на законодавчому рівні, на рівні змін у змісті вищої освіти та її науково-методичному забезпеченні. Зокрема, в низці чинних нормативних документів (у Законі України “Про вищу освіту” (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державній цільовій науково-технічній і соціальній програмі “Наука в університетах” на 2008–2017 рр.) задекларовано провідні критерії готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, зокрема володіння вміннями й навичками здійснювати дослідницьку діяльність.

Про зростання інтересу українських учених до питань становлення соціально-педагогічної освіти в Україні свідчить кількість наукових праць, які було опубліковано за останні роки. Загальнотеоретичним питанням підготовки фахівців присвячено дослідження таких науковців: В. Андрущенко, С. Балашова, Т. Бабенко, Н. Батечко, В. Бодрова, В. Бондара, Г. Вільського, С. Вітвицької, І. Зязюна та ін. Науковці розкривають роль дослідницької компетентності в професійній підготовці педагога (Л. Бондаренко,

В. Литовченко, В. Нечипоренко та ін.), розвиток дослідницьких знань, умінь і навичок (Л. Божович, О. Винославська та ін.). Окремі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів розкрито О. Безпалько, І. Звереву, А. Капською, Л. Міщик, В. Оржеховською та ін. Особливу увагу науковці приділяють інноваційними методам організації аудиторної та позааудиторної роботи студентів з метою розвитку в них базових і професійних компетенцій. Зокрема, окремі аспекти проблеми розвитку життєпізнавальної діяльності студентів як засобу особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців досліджують І. Єрмаков, А. Закірова, В. Нечипоренко та ін.

Мета статті – представити результати пошукової роботи із залучення студентів до життєпізнавальної діяльності як одного із засобів розвитку дослідницьких умінь майбутніх соціальних педагогів.

Провідним завданням студентів як окремої соціально-професійної групи є набуття знань і вмінь у галузі обраної професії. Особливістю системи формування дослідницьких умінь студентів є: єдність навчання й науково-дослідної діяльності; орієнтація навчального процесу на саморозвиток і самоорганізацію; залучення студентів до вирішення випереджальних пізнавальних та дослідницько-творчих завдань; залучення студентів до різних видів науково-дослідної роботи. Наголошуючи на науково-дослідному характері знань, що отримують майбутні фахівці, науковці виділяють окремі аспекти процесу їх набуття. Зокрема, це синергія особистого життєвого досвіду, особливостей протікання психічних процесів, здатності самостійно мислити та діяти, обсяг уже набутих знань тощо. Так, Ю. Самарин говорить про механізми синтезу знань і життєвого досвіду [4, с. 31]; рефлексивні можливості студентів Р. Мей характеризує гострою самокритикою, самооцінка в них є суперечливою і часом нереалістичною [цит. за 1, с. 31]; Т. Туркот зауважує, що специфіка навчання у вищих навчальних закладах визначається важливими аспектами життєвого становлення молоді людини. Експериментальні дослідження О. Винославської виявляють суперечливий характер розвитку психічних функцій та інтелекту студентів, які полягають у особливо помітних “спадах” і “підйомах” у розвитку [8, с. 112].

Загалом, поняття “дослідницькі уміння” науковці тлумачать із різних позицій: як властивість особистості або як здатність здобувати нові знання, вміння й навички (С. Балашова) [2, с. 21]; як спосіб реалізації “окремої діяльності” (С. Бризгалова); як здатність до самостійних спостережень, пошуків (І. Зимня, І. Каташинська, О. Шашенкова) [3, с. 31]; здатність усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробки, аналізу, створення, проектування й підготовки результатів пізнавальної діяльності (В. Базелюк); сукупність систематизованих знань (В. Литовченко) [7, с. 39] тощо. Семантичний аналіз термінів “розвиток”, “уміння”, “дослідницькі вміння” спонукає до думки про те, що під поняттям “розвиток дослідницьких умінь” можна розуміти безперервний процес кількісних та якісних змін здатності особистості до пошуково-перетворювальної діяльності в освіт-

ньому процесі. Якісним вираженням змін у розвитку цих умінь є сукупність готовностей особистості, зокрема готовності до здійснення дослідно-пошукової роботи.

Розвиток дослідницьких умінь у процесі навчання у ВНЗ відбувається, насамперед, через стимулювання дослідницького потенціалу студентів на лекціях, практичних, семінарських, лабораторних заняттях, під час педагогічної практики, консультацій, виконання курсових робіт, проведення поточних науково-педагогічних досліджень, підготовки виступів на науково-практичних конференціях тощо. На думку більшості вчених, дослідницькі вміння в студентів ефективно розвиваються лише в процесі реалізації активних форм і методів навчання, зокрема застосування проблемних, інтерактивних і проектних методів і форм навчання, організації самостійної роботи тощо. Хоча потрібно зазначити, що студентів з недостатньо сформованою готовністю до здійснення науково-пошукової роботи, як правило, дуже важко включити в активну науково-дослідну роботу на суто теоретичні теми. В цьому ракурсі викладачу доцільно спиратися на таку психосоціальну особливість студентів, як усвідомлена ними орієнтація на саморозвиток і самоорганізацію життєздійснення, що саме й надає нового актуального ракурсу науковим дослідженням розвитку дослідницьких умінь майбутніх соціальних педагогів. Життєпізнавальна діяльність по суті є процесом набуття дослідницьких (пізнавальних) умінь, а саме: вміння аналізувати та диференціювати наукові факти, проводити практичну пошукову роботу в друкованих та електронних виданнях тощо. Водночас за змістом життєпізнавальна діяльність стає фактором особистісного розвитку, формування нових життєвих ідей, переоцінки життєвих подій на матеріалах власного життя або життя іншої людини. За В. Нечипоренко, життєпізнання – це духовно-практична діяльність особистості, яка полягає в пізнанні сутності, закономірностей та принципів людського життя, цілеспрямованому вивченні власного життя як унікального, неповторного прояву людського [6, с. 31]. Особистісна значущість життєпізнавальної діяльності зумовлена такими чинниками: результати цієї діяльності мають стати інформаційним та смисловим фундаментом подальших життєвих змін та інновацій особистості (І. Єрмаков); вирішення проблем, що становлять актуальну життєву ситуацію, означає вибір стратегії життя або сценарію поведінки в майбутньому, визначення життєвих перспектив (В. Панок); сформована в процесі цієї діяльності потреба в організації життєвих досліджень (наприклад, розібратися в тому, що відбувається, знайти причини стрімкого й несподіваного розвитку життєвих подій, зрозуміти мотиви власних імпульсів і дивних вчинків оточення тощо) стає головною умовою виходу особистості з кризових життєвих ситуацій (Т. Титаренко); опановуючи компоненти життєпізнавальної діяльності (наприклад, набуваючи досвіду мислення, рефлексії своїх проблем, виховуючи в собі інтелектуальних і дієдатних внутрішніх співрозмовників тощо) особистість задіює психічні механізми,

які їй дають змогу звернути увагу на своє життя й обрати правильну для себе життєву стратегію, і які потрібно формувати в людини (І. Підласа).

Методологічною основою організації життєпізнавальної діяльності в освітньому процесі є герменевтичний підхід, під яким розуміємо організацію педагогічного процесу засобами створення особистісно орієнтованих емоційно-образних ситуацій, які виникають під час осмислення, розуміння та інтерпретації тексту. А. Закірова пояснює, що в основі гуманітарного освоєння феноменів життя покладено ідею впливу механізмів інтерпретації культурних текстів на свідомість людини загалом, на способи її мислення та світорозуміння, а також (опосередковано) й на інші види діяльності, в тому числі на прогнозування, моделювання, проектування, діагностику та спілкування [10]. Х.-Г. Гадамер обґрунтовував твердження, що такий вплив стає можливим завдяки тому, що звернення до будь-якого тексту вимагає, насамперед, “досвіду осмислення” – осмислення, “яке ніколи не починається з нуля та ніколи не замикається на безкінечності” [5]. По-друге, метою “розуміння” є не правильна інтерпретація тексту, не реконструкція ідей та думок того, кого інтерпретують, а активізація власних мисленнєвих процесів через формування діалогової системи. В результаті “спілкування” з текстом дослідник практично створює власний “авторський текст”. Наголосимо, що поняття “текст” розуміємо в широкому контексті: це явища в різних формах, які вимагають тлумачення. Ґрунтуючись на викладеному вище, ми передбачили, що прикладні життєпізнавальні дослідження організовують з метою інтенсифікації процесу саморозвитку та самоактуалізації особистості, активізації пізнавальної (дослідницької) діяльності, яка не обмежується навчальними заняттями. Завданнями, які вирішують у процесі залучення студентів до життєпізнавальної діяльності, є такі:

- розвиток свідомості студента загалом, способів його мислення та світорозуміння, а також (опосередковано) інших видів діяльності: прогнозування, моделювання, проектування, діагностики та спілкування;
- розвиток творчої особистості, яка відрізняється незалежністю в судженнях, готовністю до сприйняття нового та незвичайного; вмінням отримувати нетривіальні рішення життєвих проблем; самомотивацією;
- стимулювання особистісного пошуку смислів власного життя.

Об’єктом прикладних життєвих досліджень є людина, що перебуває в соціокультурних зв’язках, а предметом – текст як явище гуманітарної культури, як механізм, який керує процесом розуміння та як система понять і категорій, через які передається внутрішній світ людини.

В основу алгоритму організації процесу пізнання сутності людського життя покладено “герменевтичний трикутник” Е. Беті. Алгоритм складається з п’яти основних етапів, які відображають сутність усвідомленого дослідження “тесту особистості” (термін О. Старовойтенко), та побудови на цій основі особистісно значущого власного Авторського Тексту (термін А. Закірової). Етапи життєпізнавальної діяльності сформульовані таким чином: 1) фіксування знань, представлення їх у вигляді інформаційного

ресурсу; 2) інтерпретація інформаційного ресурсу; 3) розуміння сутності представленого, зафіксованого знання; 4) засвоєння життєвого уроку як елементарної одиниці досвіду організації життєвих досліджень; 5) створення власних наративів, які репрезентують закономірності та принципи життя, в результаті життєпізнавального дослідження. Останній етап можна охарактеризувати як “екзистенційний рівень, на якому набувають чинності процеси творчості, самостійного відкриття та формування духовних і матеріальних цінностей; відбувається осмислення особистого й суспільного буття, виробляються життєва позиція та форми реагування на соціальне середовище [9].

Методами організації життєпізнавальної діяльності є: споглядання, спостереження, спілкування, читання, діалог, сократичний діалог, інтерпретація фольклорних сюжетів і притч, інтерпретація явищ віртуального світу, створення міфу захоплюючої фігури видатної людини, аналіз особистих документів, нарація, концептуалізація, створення моделей, інтерпретація фотографій, раціональне пояснення аналітичного наративу, усвідомлення метафоричного наративу тощо.

З метою розвитку дослідницьких умінь студентів було розроблено позааудиторний життєпізнавальний проект “Філософія серця в новій школі”, змістом якого є дослідження життєвого шляху видатних науковців минулого – С. Русової та П. Юркевича. Метою життєпізнавального проекту є: розширення знань студентів про життя та творчість видатних педагогів С. Русової та П. Юркевича; розвиток дослідницьких умінь студентів і навичок застосування біографічного методу; виховання активної громадянської позиції, поваги до українця як носія автентичних якостей високої духовності особистості.

Методами організації життєпізнавального дослідження було обрано такі: створення міфу захоплюючої фігури видатної людини, аналіз особистих документів (автобіографій, листів, щоденників), інтерпретація фотографій та біографічних сюжетів.

Проект було реалізовано на базі комунального закладу “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” Запорізької обласної ради. На першому етапі проектної роботи було проведено загальні збори студентів, головною метою яких було започаткування життєпізнавального проекту та обговорення ідей щодо реалізації проекту. Під час загальних зборів студентам було запропоновано обрати для себе напрям дослідницької діяльності з десяти запропонованих. В результаті було створено 10 робочих груп за такими питаннями: “Дослідження біографії П. Юркевича”, “Дослідження проблеми виховання з позиції “філософії серця” П. Юркевича”, “Дослідження особливостей навчання у педагогіці П. Юркевича”, “Дослідження проблеми українського кордоцентризму як національної філософії”, “Реалізація ідей С. Русової у сучасній Україні”, “Дослідження впливу сім’ї Ліндфорсів-Русових на становлення особистості видатного педагога – С. Русової”, “Дослідження педагогічної спадщини С. Русової (кінець XIX ст. – 1905 р.)”, “Дослід-

ження педагогічної спадщини С. Русової (1906–1916 рр.)”, “Дослідження педагогічної спадщини С. Русової (1917–1921 рр.)”, “Завдання: дослідження педагогічної спадщини С. Русової (1921–1940 рр.)”. Крім цього, з метою відстеження ефективності пошукової роботи було проведено діагностичне дослідження, для якого були обрані студенти 1–4 курсів напряму підготовки “Соціальна педагогіка”. Проведено комплекс діагностичних методик: за критерієм обізнаності студентів у науково-дослідній роботі (тестові завдання “Обізнаність у категорії науково-дослідної роботи”), критерієм інтересу студентів до дослідницької діяльності (анкета “Інтерес до дослідницької діяльності”), критерієм самоорганізації в процесі дослідницької діяльності (опитувальник самоорганізації діяльності (Н. Фішер, М. Бонд)) і креативності (опитувальник креативності особистості Девіса). Узагальнення отриманих кількісних показників за рівнями виявило, що більшість студентів демонструють середній та низький рівні розвиненості дослідницьких умінь, у 19,98% респондентів – високий рівень.

На другому етапі проекту студенти були залученні до пошукової роботи над науковими здобутками видатних педагогів С. Русової та П. Юркевича. На цьому етапі було організовано пошукову діяльність 10 робочих груп у контексті проблематики життєпізнавального проекту, організовано конкурс-виставку творчих робіт “Духовність особистості: смисложиттєві орієнтири”; проведено студентами “години серця” для учнів загальноосвітньої школи-інтернату; проведено міні-лекції: “Національна філософія П. Юркевича”, “Концепція нової школи в педагогічній спадщині С. Русової”; організовано телеміст із Ліпльавським навчально-виховним комплексом; взято участь у святкуванні 160-річчя з дня народження С. Русової в м. Чернігів; відвідано школи та садки ім. С. Русової в Київській та Чернігівській областях, а також історико-культурний комплекс “Садиба-музей Софії Русової” в с. Олешня Чернігівської області тощо.

На третьому етапі проектної діяльності відбувся захист результатів проектної діяльності студентів під час проведення урочистих заходів на тему: “Наукові діалоги: “філософія серця” в сучасній педагогіці” (до 190-річчя з дня народження П. Юркевича) та “Презентація життєпізнавального дослідження: “С. Русова – предтеча педагогіки життєтворчості”” (до 160-річчя з дня народження видатного педагога). Також на заключному етапі було проведено повторне діагностування студентів 1–4 курсів напряму підготовки “Соціальна педагогіка”. Отримані результати свідчать про те, що завдяки впровадженню життєпізнавального проекту “Філософія серця в новій школі” відсотковий показник високого рівня дослідницьких умінь підвищився на 2,72%, середнього – на 5,17%. Позитивна динаміка відсоткових показників може свідчити про ефективність реалізованого проекту.

Висновки. Отже, окремими аспектами процесу набуття студентами знань і вмінь, що мають науково-дослідний характер, є: синергія особистого життєвого досвіду, особливості протікання психічних процесів, динаміка здатності самостійно мислити та діяти, обсяг уже набутих знань тощо.

Саме особистісний контекст розвитку дослідницьких умінь студента дає змогу викладачу ефективно побудувати розвивальну роботу. Інноваційним засобом у цьому ракурсі є залучення студентів до організованої життєпізнавальної діяльності, яка, з одного боку, є процесом набуття дослідницьких умінь, а з іншого – духовно-практичною діяльністю особистості з пізнання сутності, закономірностей та принципів людського життя. Прикладом організації життєпізнавальної діяльності студентів напряду “Соціальна педагогіка” може бути позааудиторний проект “Філософія серця в новій школі”, змістом якого є дослідження життєвого шляху видатних науковців минулого – С. Русової та П. Юркевича.

Список використаної літератури

1. Бабенко Т. П. Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Тетяна Павлівна Бабенко. – Кривий Ріг, 2015. – 233 с.
2. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Пилипівна Балашова. – Київ, 2000. – 274 с.
3. Батечко Н. Г. Організаційні підходи до підготовки фахівців за спеціальністю “Педагогіка вищої школи” в аграрному вищому навчальному закладі / Н. Г. Батечко, І. М. Буцик, О. А. Заболотний // Проблеми освіти : зб. наук. праць. – Київ, 2008. – Вип. 55. – С. 132–137.
4. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейн. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы филос. герменевтики : пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – Москва : Прогресс, 1988. – 704 с.
6. Нечипоренко В. В. Життєтворчі компетенції у системі компетентно спрямованої освіти : практико зорієнтований посібник / В. В. Нечипоренко ; І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 272 с.
7. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Николаевна Литовченко. – Минск, 1990. – 197 с.
8. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін. ; за наук. ред. О. В. Винославської. – Київ : ІНКОС, 2005. – 352 с.
9. Духовность как феномен личностного бытия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/103-3576>.
10. Закирова А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / Альфия Фагаевна Закирова. – Тюмень, 2001. – 314 с.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

Сташук О. А. Развитие исследовательских учений будущих социальных педагогов в процессе их жизнепознавательной деятельности

В статье представлены результаты поисковой работы по привлечению студентов к жизнепознавательной деятельности как одного из средств развития исследовательских умений будущих социальных педагогов. Определено, что отдельными аспектами процесса приобретения студентами знаний и умений, имеющих научно-исследовательский характер, являются: синергия личного жизненного опыта, особен-

ностей протекания психических процессов, динамики развития способности самостоятельно мыслить и действовать, объем уже приобретенных знаний и тому подобное. Указано, что именно личностный контекст развития исследовательских умений студента позволяет преподавателю эффективно построить развивающую работу. Определено, что инновационным средством в этом ракурсе выступает привлечение студентов к организованной жизнепознавательной деятельности, которая, с одной стороны, является процессом развития исследовательских умений, а с другой – духовно-практической деятельностью личности по познанию сущности, закономерностей и принципов человеческой жизни. Отмечено, что примером организации жизнепознавательной деятельности студентов является внеаудиторный проект “Философия сердца в новой школе”, который предполагает исследование жизненного пути выдающихся ученых прошлого.

Ключевые слова: исследовательские умения, развитие исследовательских умений, жизнепознавательная деятельность, жизнепознавательный проект.

Stashuk O. Development of Research Skills of Future Social Pedagogues in the Process of their Life-exploring Activities

The article presents the results of a research attempt of fostering life-exploring activities by students of social pedagogy as one of the ways of developing their research skills. Certain aspects of the process of acquiring knowledge and developing skills of research character by students were identified, namely: synergy of personal experience, peculiarities of mental processes, dynamics of the ability to think independently and to act, the corpus of already acquired knowledge, etc. It is personal context of developing research skills by students that allows a teacher to build his developmental work effectively. From this point of view, fostering organized life-exploring activities by students is innovational. On one hand, life exploring means developing research skills, and on the other it is a spiritual and practical activities of an individual on cognising the essence, laws and principles of human life. An example of life-exploring activities of students is an extracurricular project “Philosophy of heart in the new school”, which suggested investigation into life courses of outstanding scientists of the past. This life-exploring project aimed at expanding students’ knowledge on the life and works of the outstanding teachers S. F. Rusova D and P. D. Yurkevych, furthering research skills and skills of using biographical method by students, nurturing active social stand and respect for the Ukrainian as a bearer of authentic qualities of a sophisticated personality. In order to evaluate the effectiveness of getting students involved into the life-exploring project, a diagnostic study was performed that assessed the four criteria: awareness of students of research work, interest of students in research, self-organisation in the process of research and creativity. Comparative analysis of the results of the primary and repeated studies showed a positive dynamics in the change of parameters: percentage of high-level research skills increased by 2.72%, of average-level – by 2.17%, which shows the effectiveness of the project.

Key words: research skills, development of research skills, life-exploring activities, life-exploring project.

УДК 329.78(477)“1950-1960”(045)

С. К. СТЕФАНЮК

доктор філософії, професор

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

С. П. ГУРА

методист

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

КУЛЬТУРА ТВОРЧО-ГРОМАДСЬКИХ ЗВЕРШЕНЬ

У статті розглянуто процес активізації національної свідомості українців у 50–60-х рр. ХХ ст., яка була спричинена намаганням радянської влади шляхом майже тотальної русифікації знищити прояви національного в усіх галузях культури та освіти. Висвітлено антинародні дії комуністичного режиму проти руху “шістдесятників”, яких штучно звинувачували в буржуазному націоналізмі. Розглянуто засадничі основи етноментального вічно пульсуючого джерела стимуляції культури особисто-патріотичного вчинку громадянина, його здатності бути причетним до соціально значущих культурних етнооснов.

Ключові слова: рух інакомислячих, національна свідомість, “шістдесятники”, національний характер, суспільна психологія, багатовікові етнонадбання, загальнови-знані цінності.

Актуальною для розбудови демократичної держави в умовах зовнішньої агресії є пам’ять про незламних борців за право бути українцями на українській землі, які отримали в радянські часи назву “інакомислячих” дисидентів і привернули увагу всього світу своєю високою громадянською активністю. Рух “шістдесятників” був викликаний порушенням законів і прав людини, свободи слова, совісті, вільного розвитку української мови, перекрученням основ української історії.

У ХХ ст. серйозною перешкодою розвитку митецької української культури був ідеологічно декретований метод соціалістичного реалізму, що методично звужував творчі можливості українських неординарно-небайдужих особистостей, адже правдиве зображення життя засобами мистецтва під цензурою було неможливим. Забороненою залишалася правда про соціальну несправедливість, спричинену комуністичним засиллям, зокрема про масовий голод, порушення законності, повсюдні репресії. Серйозної шкоди етнокультурі завдали утиски рідної мови, звуження сфери реалізації українського прикладного мистецтва, етнографії, історії, декларування єдності та злиття всіх націй у вільний непорушний союз. Штучно було піднесено питання перегляду митецького національного самовияву, що закінчувалося звинуваченням у “буржуазному націоналізмі”. Нечіткість критеріїв названих негативних явищ спричиняло не тільки довільне трактування поняття “націоналізм”, а й створювало ґрунт для політичних переслідувань патріотів України. У таких умовах плідно й сміливо-звитязно працювали митці із самобутнім баченням реалій життя. Яскравою ознакою тих років є діяльність пошанованих народом шістдесятників: М. Вінгра-

новського, І. Драча, Л. Костенко, В. Симоненка, Л. Танюка, В. Чорновола та ін. Діяльний опір та креативна пропаганда “шістдесятників” спиралися на кращі українські традиції та набували своєї професійної трансформації на продукування духовно-історичної спадкоємної системи сповідання патріотизму.

Метою статті є привернення уваги до патріотичної позиції лідерів національно-демократичних рухів 50–60 рр. ХХ ст., видатних речників нації, що сповідували основи демократично-правового етноментально-вічного пульсуючого джерела української самодостатності, окресливши при цьому основи суспільно-громадського етнообов’язку як стимулу до національно-патріотичних звершень.

Відновлення самостійності України, дотримання основних вимог і прав людини, викриття злочинів тоталітарної системи, утвердження прав релігійних конфесій – базис громадянської діяльності шістдесятників.

Суспільно-громадський обов’язок – важливе питання реалізації духовної, правової, ментальної та політичної культури людини; саме таку позицію поділяли ментально небайдужі особистості щодо проблем нації, патріоти другої половини ХХ ст., що намагалися чинити опір засиллю комуністів-кадебістів. Прикладом цього є творчий поступ засновників неформальної громадської організації шістдесятників – важливого зразка реалізації демократично-правової, ментальної та політичної української небайдужості до проблем нації.

Наразі проблема менталітету стає все актуальнішою, адже менталітет проявляється як на підсвідомості, так і в напівавтоматичній поведінці; ідеологічна культура українця завжди була спрямована на утвердження пріоритетів своєї Батьківщини. Чи може нині не виражатися таке домінуюче спільне свідоме-підсвідоме, чи має вплив на логічне-продуктивне чи емоційно-креативне, чи може бути виявом пульсуючої енергії патріотичної самокорекції окремої людини чи громадської організації загалом у сфері соціальних відносин? Для відповіді на це питання варто звернутися до поняття “шістдесятники”. Це – новий культурно-політологічний термін, що з’явився в 60-ті рр. ХХ ст., представники якого представляли демократично-викривальний рух, спрямований проти московітського зла в різноманітних історично-соціальних процесах України. Названий рух спричинений викривальною правдою про соціальну несправедливість і протестом проти комуністичного панування марксистсько-ленінської теорії в усіх сферах культури та життя українця, а особливо після 1947 р.

У 1947 р. було видано таємну інструкцію (на 157 сторінках) про вилучення з українських книгозбірень 3600 назв українських книжок, авторів, яких назвали “буржуазними націоналістами” та “ворогами народу”; у п’ятому параграфі інструкції було зазначено: “якщо хтось втратить цю важливу інструкцію, – підлягає судовій відповідальності”; інструкція супроводжувалася “спецчистками” серед патріотів.

Суспільно-політична думка після Другої світової війни отримала назву “тоталітаризм”. У 1949 р. розпочалася кампанія проти вигаданих “безрідних космополітів”, “справи лікарів”; чергові “кампанії” мали на меті залякати передову українську інтелігенцію, заявляючи про пошуки ворогів народу; “пошуки” покалічили долі багатьох учених, митців, лікарів, письменників.

У 1956 р. почалося розвінчання “культу особи”; всі гріхи більшовизму стали приписувати покійному “батьку всіх народів” (як тоді називали Сталіна). Завдяки посиленому “розвінчанню культу” повернулися з таборів сотні тисяч репресованих. Історично-правовий період “розвінчання” отримав ще одну назву – “відлига”. Хоча виявилось, що “відлига” була дуже короткочасною: “потепління” змінилося іншим соціо-політичним явищем – “адмінтиском”.

Глибокі патріотичні переживання, вболівання за Вітчизну не покидали передових особистостей, що мали як морально-естетичні позиції, так і риси ментально-козацької національної пам’яті, що виявлялося в небайдужості до всього, що визначали поняттям “порушення прав людини, народу, Вітчизни”. Національно-політичну боротьбу ментально продовжила молода генерація під уже згаданою назвою “шістдесятники”, які своєю діяльною творчістю прагнули висвітлити справжні цінності радянської культури. Шістдесятники розгорнули активну культурну діяльність, зокрема:

- влаштовували літературні вечори, художні виставки, вечори пам’яті репресованих;
- презентували замовчувані та заборонені вистави;
- складали петиції на захист українських надбань, актуалізуючи світоглядно-ментальні позиції нації.

Серед названого вони виділяли: відстоювання права на високомайстерну творчість, лібералізацію основ свободи совісті, нації, духу; самовияв любові до Вітчизни; увагу до національної самосвідомості, духовного демократизму, абсолютного мірила краси людських вчинків [6].

Клуби “Сучасна творча молодь” у Києві та “Пролісок” у Львові були осередками духовної незалежності, зразками громадянського служіння народів. Президент київського клубу “Сучасник” Л. Танюк разом з однодумцями організували презентацію витоків народної культури, театр етномузики, малярства; знайомили з національно-мистецькою спадщиною нації, з напрацюваннями видатних особистостей Розстріляного відродження; метою їх громадянсько-патріотичного креативу було формування світогляду нової генерації, психологічної етностабільності серед населення. Найвагомішою їх зброєю було слово.

Пророчий вислів Кобзаря “Я на сторожі поставлю слово” мав глибокий етнопсихологічний часовий сенс. Культурний поступ “шістдесятників” показав, що, дійсно, людина, яка не одне століття піддається національному приниженню, потребує сміливого слова, яке становитиме для неї і духовно-психологічний захист, і ментальну установку, і пораду на самозбереження та самовираження.

“Шістдесятники” орудували словом і креативно-духовним ділом (М. Вінграновський, Є. Гуцал, І. Дзюба, І. Драч, П. Заливаха, Л. Костенко, В. Мороз, М. Осадчий, Є. Сверстюк, І. Світличний, В. Симоненко, В. Чорновіл та ін.). “Шістдесятники” намагалися відродити віру в найсвятіші ідеали, розробляючи оригінальну мистецьку тематику, продукуючи патріотично-прогресивні думки, відмінні від комуністично-офіційних [2].

Уже в 1962 р. почався масовий тиск на етнонаціональний самовияв; перед “шістдесятниками” стали закриватися двері, творчий самовияв був для них заборонений; посипалися звинувачення у “формалізмі”, “націоналізмі”, “бездейності” тощо; залишався один вихід – “самвидав”.

Однією з форм опору були саме повсюдні “самвидави”, що передавали сміливе слово з рук у руки, адже офіційний “гребінець принципу соцреалізму” не давав права на вільний друк слова та думки.

Машинописний журнал “Український вісник” редагував журналіст В. Чорновіл; принципи “шістдесятників” знайшли своє втілення в “самвидаві” “Воля і Батьківщина”, у мистецькій творчості, живописі, поетичній творчості, сценографії, скульптурі, кераміці, графіці.

Такі креативні митці-графіки, як Є. Безніска, Я. Музика, І. Остафійчук, І. Сорока, сценограф А. Горська, скульптори Ф. Бриж, Б. Романець, кераміст Т. Левків, художниця Т. Яблонська презентували українській нації для національно-специфічно-пізнавальної сфери різноманітні зразки історико-соціальних ціннісних надбань з метою подальшого поступу молодого покоління в потрібному духовно-творчому розвитку (для свободи вибору нації та індивідуально-психологічного самоутвердження й самопрезентації). Наприклад, творчість Т. Яблонської (лауреат Державної премії ім. Т. Г. Шевченка, лауреат Державної премії СРСР) позначена єдністю уваги до мистецтва та моралі, давніх звичаїв-традицій та осмисленої подачі способу життя співвітчизників при домінуючій позиції визначальної ролі світогляду митця; така громадянська позиція була соціально тяжкою, але потрібною ношею в часи домінування методу соціалістичного реалізму.

Завдяки “шістдесятникам” спадкоємності набувають етнопсихологічні традиції, що закладені О. Довженком, режисери започатковують новий напрям – “душевний стан” людини з урахуванням української класики (Ю. Ілленко, Л. Осика, С. Параджанов); збагачують кінематограф новими засобами, неординарними жанрами автори сценаріїв (І. Драч, Д. Павличко, І. Чендей).

У театральному мистецтві створюють пересувні театри, Л. Танюк готує низку вистав: “Отак загинув Гуска” М. Куліша, “Правда й кривда” М. Стельмаха, “Ніж у серці” І. Драча; поширюються неперевершені твори Б. Лятошинського, М. Скорика, Є. Станковича, оригінальним мистецьким явищем стає авторська пісня, якої боялися вороги Батьківщини, противники Незалежності та Волі; саме авторську пісню заборонили більшовики, за що постраждали І. Білозір та В. Івасюк, у якого (В. Івасюка) гидотно-мерзенним способом забрали життя. “Шістдесятники”, що відчували лю-

бов до своєї Вітчизни, намагалися українську культуру, мистецтво зробити незалежними від більшовиків, їх діяльність викликала хвилі заборон та арештів. Наміри “шістдесятників” були несхитні, як нині вчинки “Небесної сотні”, добровольчий подвиг захисників Вітчизни від збройної агресії росіян, титанічна наснага волонтерів; вони не тільки стали ядром духовної опозиції, спадкоємної нескоримості ідей українців (Воля, Віра, Вітчизна), а й зразком успадкованої суспільної психології, що потребує подальшого наслідування [3].

В 50–60-ті рр. ХХ ст. митці намагалися реалізовуватися не тільки в науці, а й політичному житті: брати участь у розбудові країни, культурно-просвітницьких проектах Вітчизни. Так, М. Рильський тривалий час очолював академічні інститути, М. Бажан був заступником голови уряду, П. Тичину було обрано міністром освіти та головою Верховної Ради УРСР, багато провідних діячів обирають депутатами. Проте тоталітарний режим стосувався кожного, незважаючи на повагу з боку народу. Несправедливій критиці піддаються О. Гончар, О. Довженко, Р. Іваничук, Ю. Ілленко, А. Малишко, К. Муратова, М. Ришеєв, В. Сосюра, Г. Тютюнник, І. Чендей, Ю. Яновський. Репресії, ув’язнення торкаються долі багатьох письменників (І. Дзюби, Є. Сверстюка, І. Світличного, Б. Чічібабіна); зазнають переслідування художники (І. Гончар, А. Горська, О. Заливаха, Г. Севрук, Л. Семикіна); політичного тиску зазнають В. Ілляшенко, Л. Костенко, В. Шевчук; помирають в ув’язненні Ю. Литвин, В. Марченко, В. Стус, О. Тихий.

З початком правління Л. Брежнєва розпочався масштабний наступ на “шістдесятників”. Тільки з 24 серпня по 4 вересня 1965 р. заарештовано 25 “шістдесятників”; убивства, позбавлення волі, зникнення “шістдесятників”, переслідування культурних діячів, закриті політичні суди – все це відбувалося до 1970 р.

Говорячи про громадянсько-спадкоємну культуру другої половини ХХ ст., обов’язково варто пам’ятати про кращі здобутки митців національної культури, видатних особистостей, які проявили себе ментально-мужньо в умовах “відлиги”. На протидію загрози антидемократичному цинізму й тотальної узурпації влади піднялися патріоти-яснодухи, які унаслідували якості українського гетьмана І. Виговського й здатні були до послідовного викорінення всякого насилля над народом. Серед них – Ю. Литвин, В. Марченко, В. Стус, О. Тихий, які були замордовані в концтаборах.

У 1956 р. відбувається чергова “зачистка” українців за антирадянську агітацію: засуджено А. Лупоноса, що за пошуки справедливості провів у різних таборах 23 роки. У січні 1961 р. проходить політичний судовий процес над членами Української Робітничо-Селянської Спілки та її керівником Л. Лук’яненко; за намагання розвінчати лукаву позицію комуністичної партії, яка веде народ до “світлої мети”, Л. Лук’яненка засуджують до смертної кари; його однопумця І. Кандибу – до 15 років концтаборів, а ін-

ших членів – до тривалих років ув'язнення; з часом Л. Лук'яненку вирок замінюють на 15 років ув'язнення.

У 1961–1962 рр. політичні судові процеси не припиняються; офіційною термінологією стає поняття “політичний судовий процес”, під який підпадають усі об'єднання, що підтримують рідну культуру; особливим “тріхом” є повага до своєї мови, звичаїв; саме під таку “гребінку” попадають дві Тернопільські групи – М. Апостола (5 осіб) і Б. Готуся (5 осіб), яких засуджують до страти, але зазнав смерті від рук комуністів тільки Б. Готуся.

У 1962 р. розстрілюють Б. Грицину, І. Ковалю, М. Проціва. У 1965 р. хвиля політичних процесів наростає; під показовий процес попадають “Українські однопумці”: Б. Горинь, М. Горинь, П. Заливаха, С. Караванський, В. Мороз, М. Осадчий, А. Шевчук. У 1967 р. відбувається розгром членів Українського національного фронту, найсмівливішого з них (юриста Д. Квецька) допитували в антилюдських умовах.

За любов до Вітчизни, патріотично-громадянський дух українець мав бути знищений; неперевершено сильний духом правозахисник П. Рубан вимушений був провести в комуністичних таборах 23 роки.

Друга половина ХХ ст. відзначається сміливою протидією ідеологічному засиллю та прогресивному поступу креативного інтелектуального погляду на світ, що виражалось в поширенні модерністського роману та літературної самопрезентації через самвидав (комуністи в протидії сміливій гуманістичній позиції громадян України поставили на облік усі друкарські машинки з реєстрацією особливостей набору кожної з них, щоб обмежити самвидав). В українській літературі ХХ ст. на зміну соціально-психологічному роману П. Куліша, П. Мирного, І. Нечуя-Левицького, А. Свидницького, І. Франка приходять модерністський роман О. Гончара, В. Підмогильного, М. Хвильового, Ю. Яновського, романтичні твори О. Гончара, М. Стельмаха, Ю. Яновського та напрацювання діаспори (І. Багряного, В. Барки, Ю. Косача, У. Самчука).

Стали поширюватися мемуари: книги Я. Базими, В. Клокова, І. Кожедуба, В. Петрова, В. Русина, О. Тканка, С. Тутученка, О. Федорова та ін., яких сучасники називали самодостатніми незборимими патріотами, які мистецьки осмислюють людину “під пресом”, її “душевний стан”, причини незгинності.

Розповсюджуються масштабні за інтелектуальною неповторністю художні твори О. Вишні, М. Рильського, М. Стельмаха.

Креативно-патріотична спадщина українців постійно турбувала самолюбство імперського комуністичного режиму. В 1964 р. КДБ пересипає фосфором національну книгозбірню Києва й знищує її вогнем, завбачливо відключивши після підпалу воду на прилеглому до книгозбірні районі та дозволивши пожежникам приїхати на 4 години пізніше; вогонь знищив понад 600 000 томів цінних архівних українських документів.

У 1975 р. колоніальна влада знову береться до реформування основ використання слова духовного Батька нації Т. Шевченка, зокрема вчинивши ревізію його великого “Кобзаря”.

У 1979 р., коли було оголошено про заборону викладати всі навчальні дисципліни рідною мовою, в союзних республіках відбуваються планові багаторічні обмеження рідного слова з переслідуванням співчуваючих рідній культурі. В Україні в 1980 р. було видано тільки 38 назв дидактично-навчальної та просвітницької літератури українською мовою, однак усі навчальні заклади були забезпечені 422 російськомовними виданнями методичної літератури.

Українські патріоти, одухотворені широким рухом нескоримих, уже перестали боятися чекістів, хоча післявоєнний їх склад (чекістів) був більш цинічно підготовлений, з одного боку, а з іншого – кожен другий митець уже сидів за ґратами або мав подвоєний термін ув’язнення; поневіряння митців, тих, що ще були на волі, тільки укріпили сили, вони, як згадував правозахисник, шевченкознавець Є. Сверстюк, “уже не мали права наступати на чистоту своїх духовно-чистих помислів”. Тому ментально-патріотична справа небайдужих стала незгинною; опір етнічному засиллю визначився вічно пульсуючим джерелом закодованих, успадковано-духовних громадянських установок на виборювання своєї Волі, Віри та незалежності процвітаючої Вітчизни.

Висновки. Активізація національної свідомості, збереження української культури, демократизація суспільно-політичного життя були основою протесту громадських лідерів нації.

Формування історично-чергового психологічно-патріотичного витка етико-естетичного світогляду народу, що започатковано свідомою генерацією різних міст України під назвою “шістдесятники”, виокремило зразки орієнтації на досягнення європейської та світової культури, сміливо ламаючи канони казенної літератури соціалістичного реалізму. Патріотичний опір “шістдесятників” визначився передачею душевно-підтекстової думки про права народу на самопрезентацію “у своїй хаті”, що характеризувалося єдністю в пропаганді піднесеного й прекрасного, створеного пращурами, високим наповненням літературних праць сюжетно-символічними лініями, спрямованими на любов до Вітчизни, конкретизацією бачення українсько-національного через загальнолюдське, а також протестом проти всякої байдужості, зокрема соціально-політичного гноблення з боку Москви.

Головна патріотична заповідь шістдесятників – опір інерції, закостенілості, ілюстративно-кон’юктурному віршоробству, фальші, байдужості, демагогії, оказенюванню людських стосунків, віднайдення шляхів для національного самовираження. Шістдесятники залишили у спадок віру в справедливість, у своє природне право та послідовну змогу утверджувати його; важливим гаслом шістдесятників було усвідомлення гордості за невичерпні багатства народної душі.

Із вищевикладеного бачимо, що серед засадничих основ етноментального вічно пульсуючого джерела особистісно-патріотичного вчинку громадянина виокремлюються демократично-соборні здатності до поступу суспільно-демократичних відносин, права на самовизначення.

Спадкоємні особливі риси ментальності (зокрема, приносити користь Вітчизні, любов до рідної землі, небайдужість) були проголошені орієнтирами для поступального звичаєво-правового розвитку, примноження здобутків часово-просторового духовного базису, джерелами етноідеології, орієнтації на когорту незламних борців за утвердження загальнолюдських та етнокультурних цінностей. Адже прогрес кожного народу власне й залежить від ментальних особливостей рис конкретних людей, з яких складається нація, де, насамперед, конкретизуються, присвоюються, примножуються численні багатівікові фундаментально-психічні, історичні здобутки. Культурно-історичні пласти здатні оберігати багатівікові фундаментальні надбання, які в Україні визначають формулами: “небайдужі особа-група-громада”, а також “вічно непереборні Віра-Воля-Вітчизна” [1; 5; 7].

Вільнолюбиві етнонадбання стали епохальною здатністю протидіяти недолікам комуністичної системи, заклали фундамент новим історичним, демократично-правовим зрушенням.

Список використаної літератури

1. Стефанюк С. Козацька педагогіка / С. Стефанюк. – Харків : Крок, 2000. – 80 с.
2. Стефанюк С. Нащадки козацької слави / С. Стефанюк, В. Грищенко. – Харків : ФОП Гаража М., 2015. – 271 с.
3. Стефанюк С. Лекції з основ християнської етики / С. Стефанюк, С. Гура. – Запоріжжя : Кругозір, 2015. – 411 с.
4. Стефанюк С. Народний театр в Україні / С. Стефанюк, О. Коваленко. – Харків : ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2015. – 131 с.
5. Стефанюк С. Звичаєво-традиційний зріз історії української культури / С. Стефанюк, А. Орлов. – Харків : ФОП Ніконова В., 2015. – 197 с.
6. Стефанюк С. Пізнавально-корекційна ідентифікація українця / С. Стефанюк, О. Гульбс, В. Лантух, А. Лантух. – Краматорськ : Друкарський дім, 2016. – 591 с.
7. Шевчук В. Козацька держава / В. Шевчук. – Київ : Абрис, 1995. – С. 28.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2016.

Стефанюк С. К., Гура С. П. Культура творческо-общественных свершений

В статье рассмотрен процесс активизации национального сознания украинцев в 50–60-х гг. XX в., которая была вызвана попытками советской власти путем почти тотальной русификации уничтожить проявления национального во всех сферах культуры и образования. Освящены антинародные действия коммунистического режима против движения “шестидесятников”, искусственно обвиненных в буржуазном национализме. Рассмотрены основы этноментального вечно пульсирующего источника стимуляции культуры личностно-патриотического поступка гражданина, его способности быть причастным к социально значимым культурным этноосновам.

Ключевые слова: *движение инакомыслящих, национальное сознание, шестидесятники, национальный характер, общественная психология, многовековые этнодосужения, общепризнанные ценности.*

Stefaniuk S., Gura S. The Culture Creative and Social Achievements

The article is devoted to the enhance of Ukrainian national consciousness in 50–60 years of the twentieth century, which was caused by the attempts of the Soviet power almost total russification destroy national manifestations in all spheres of culture and education. The article highlights the anti-popular actions of the communist regime against the movement “shistdesyatnuku” that artificially were accused of bourgeois nationalism. The article presents the basic requirements in the participants of this movement: the restoration of independence of Ukraine, to the basic requirements and human rights, exposing the crimes of the totalitarian system, strengthening the rights of religious denominations. The article presents the basics of mental ethnic ever-pulsating source that stimulates the culture of the personal and patriotic citizen action.

The article stresses that “shistdesyatnuku” were invincible fighters for the right to be the Ukrainians on the Ukrainian land, they were in the Soviet times called “dissidents”. Their high civic activity has attracted the worldwide attention. The movement “shistdesyatnuku” was caused by the violation of the law and of human rights, freedom of speech, conscience, free development of the Ukrainian language, the distortion of the Ukrainian history. The activation of the national awareness, preservation of Ukrainian culture, democratization of political life were at the heart of public leader’s protest.

The progress of every nation depends on the specific features of mental characteristics of people that make up the nation. Freedom-loving ethnic heritage became a landmark resolution to counter the disadvantages of the communist system and laid the foundation of a new historical, legal democratic shift.

Key words: *dissident’s movement, national consciousness, “shistdesyatnuku”, national character, social psychology, centuries-old ethnic heritage, universally recognized values.*

Т. І. СУЩЕНКОдоктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет**ВІДПОВІДАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ –
ОЗНАКА УСПІШНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

У статті обґрунтовано сутність та парадигми формування відповідальної самостійності як ознаки успішної самореалізації особистості в усіх сферах її життєдіяльності. Сформульовано риси особистості, якій притаманна відповідальна самостійність, яка є світоглядною, філософською й базовою моделлю формування майбутнього професіонала будь-якої спеціальності та повинна бути основою перебудови існуючої системи організації самостійної роботи у ВНЗ.

Ключові слова: ВНЗ, відповідальна самостійність, самостійна робота, самоздійснення, самореалізація.

Прогнозування розвитку українського суспільства ставлять перед освітніми закладами завдання щодо забезпечення таких рівнів сформованості самостійності особистості, які орієнтують не тільки на розвиток самостійності, суб'єктності, рефлексії, але й на високий рівень відповідальності в органічній єдності з духовно-моральними, ціннісними та пізнавальними якостями особистості незалежно від сфери їх застосування: самоврядування, чи професійна діяльність, управління чи суспільно-практична робота.

Сутність поняття “самостійність” та “самостійна робота”, технологію та методику її організації досліджували С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, В. К. Буряк, М. Г. Дайрі, М. О. Данилов, В. І. Євдокимов, Б. П. Єсіпов, В. А. Козаков, О. А. Нільсон, М. М. Парфьонов, П. І. Підкасистий, І. Ф. Прокопенко, О. Я. Савченко, Б. А. Сусь, О. В. Усова та ін. Питання, пов'язані з організаційно-педагогічними умовами підвищення ефективності самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах, мали відображення у дослідженнях С. І. Архангельського, А. М. Алексюка, О. В. Євдокимова, В. А. Козакова, М. Парфьонова, Б. А. Суся та ін.

Втім, у педагогічній науці недостатньо розглянуто питання теоретичного обґрунтування та апробації на практиці технології організації формування відповідальної самостійності в процесі професійної підготовки студентів. Аналіз досвіду роботи викладачів вищих навчальних закладів засвідчив, що вони використовують різні засоби та методи організації самостійної роботи студентів, які здебільшого розробляють емпірично, без належного наукового обґрунтування, на основі інтуїтивних уявлень. Вказані недоліки педагогічної теорії та практики породжують суперечності: між соціальними змінами, пов'язаними з попитом на компетентні кадри, тобто такі, що не лише мають високий рівень знань, але й відповідально ставляться до їх реалізації на практиці, готові самостійно їх з конкретною для себе та суспільства метою поповнювати, приймати відповідні рішення

в конкретній ситуації, з одного боку, та наявним процесом навчання, який здебільшого залишається заснованим на запам'ятовуванні інформації з наступним її відтворенням, – з іншого; між зростанням ролі самостійної роботи студентів як однієї з основних форм організації навчального процесу у вищій школі України та рівнем її особистісного забезпечення; між наявністю емпіричного досвіду розробки та використання форм, методів, засобів організації самостійної роботи студентів та майже повною відсутністю досліджень особливостей їх проектування та застосування у процесі духовного взаємозбагачення людських стосунків тощо.

Втім, якість самостійної роботи значною мірою залежить від усвідомлення її значущості для саморозвитку та збагачення своєї життєдіяльності самою особистістю, а також її організаторами. У вирішенні цих проблем вищі навчальні заклади стикаються з труднощами, які зумовлені такими причинами:

– по-перше, в останні роки в процесі реформування усіх ланок освіти не розробляються суспільні механізми, які спонукають молодь до серйозного самовиявлення відповідальної творчої ініціативи, відсутня її мотивація як в умовах ЗНО, так і в процесі професійної підготовки, тоді як нині та в перспективі конкурентоспроможність вузів визначатиме передусім високий рівень відповідальної творчої самостійності випускників;

– по-друге, питома вага самостійності особистості має весь час збільшуватися в системі людської життєдіяльності, через це зростатиме соціальна значущість поцінювання самостійноотриманих знань і досвіду вияву відповідальної самостійності в культурі, політиці та професіоналізмі. Обмежити загальну та духовну культуру в змісті професійної освіти ВНЗ на сьогодні недопустимо;

– по-третє, спрямованість і зміст самостійних дій особистості свідчать про передумови досягнення нею найвищої продуктивності своєї самостійної діяльності та самовдосконалення й саморозвитку, уявлення образу “Я”, що є найважливішою базою переосмислення своїх стосунків і відношень з навколишнім предметно-соціальним світом, що й забезпечує особистості успішне заплановане самоздійснення;

– по-четверте, залежно від спрямування реального самоздійснення можливі такі його напрями: інтелектуальний (самоздійснення себе як суб'єкта пізнання); комунікативний (самовиявлення себе як повноцінного й гідного суб'єкта спілкування); практиологічний (самовиявлення себе як професіонала).

Отже, відповідальна самостійність особистості набуває соціальної значущості, бо є специфічним транслятором світоглядно-культурних і адекватних професійних установок, дій та самооцінок.

Не потребує доказів важливість і необхідність цілеспрямованого розвитку усіх цих та інших напрямів відповідальної самостійності особистості будь-якого спеціаліста.

Мета статті – обґрунтування сутності та парадигми формування відповідальної самостійності як ознаки успішної самореалізації особистості в усіх сферах її життєдіяльності.

Паритетністю педагогічного впливу на розвиток відповідальної самостійності особистості (учня, студента) є розвиток людських ресурсів, міжсуб'єктності, духовного збагачення, пробудження відкритості думок, переживань та гідних вчинків, правильного відгуку на реакції інших, рефлексивна взаємодія, згода та злагода в комунікації, випереджальна реакція на інформацію, прагнення до новизни тощо.

На жаль, у ВНЗ відсутня спеціальна професійна підготовка, яка б знайомила майбутніх спеціалістів із основними механізмами індивідуально-творчого й відповідального самовиявлення та стратегією відповідального саморозвитку, що примножило б його професійні й особистісні здобутки. Проте поза увагою залишається професійно-змістове наповнення змін у керівництві самостійною роботою на всіх рівнях професійної підготовки студентів.

Втім, бурхливий розвиток суспільного життя в Україні, який супроводжується ціннісними трансформаціями в масовій свідомості, викликає активну та відповідальну самостійність особистості для перетворення себе й дійсності, вимагає глибокого та всебічного осмислення сутності, багатоманітності й особливостей своїх поведінкових форм у нових умовах розвитку соціального життя.

Кожний крок людини в нове самостійне та активне життя відкриває її здатність до набуття нових життєво важливих цінностей, зокрема відповідальної самостійності, “коли людина повинна відвернутися від усіх форм життя, які символізують суб'єктно-об'єктивну свідомість, якщо не хоче потрапити у безвихідь марного і безплідного існування. Звичайно, для цього треба чимось жертвувати, але мета безкінечно багатша за все, що міститься в попередньому житті. Прихильність до менших цінностей є бар'єром до розуміння вищих цінностей. Проте людські істоти прив'язуються до цінностей, які можна порівняти з іграшками, і так відмовляються зробити самостійний крок, який відкриває шлях у Нове життя” [8, с. 101]. Найбільша небезпека полягає в тому, що в таких умовах припиняється будь-який духовний розвиток особистості, настає власна невлаштованість, непотрібність і безпорадність, буденність життя, різке зменшення творчої ініціативи.

Статистика засвідчує тенденцію до збільшення кількості людей, які знаходяться в такому стані.

Тому суспільство, освітні заклади: школи, позашкільні та вищі навчальні заклади, магістратура, аспірантура, докторантура мають забезпечити такі педагогічні умови, за яких розуміння особистістю значущості, осмислення та усвідомлення своєї відповідальної самостійності з дитячих років підтримували розкриття творчих сил особистості у виявленні свободи самовиявлення та особистісного самоствердження, морального й інтелектуального зростання.

Ця вимога має поширюватися в загальнонаціональному масштабі, зберігаючи та посилюючи творчий потенціал українського народу.

Виникає потреба в зміні форм і методів організації самостійної роботи студентів. Особливо це є важливим для майбутніх викладачів, які мають спрямувати свою діяльність на підготовку компетентних спеціалістів із високим рівнем знань, умінь і навичок, а також самостійних, активних та творчих особистостей. Проголошення в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. як головної мети системи освіти створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, формування поколінь, здатних самостійно навчатися упродовж життя, стало важливим кроком на шляху до вдосконалення вузівського педагогічного процесу.

Одним із шляхів досягнення цього є підготовка кваліфікованих викладачів до педагогічного керівництва головним резервом самостійного розвитку – організацією самостійної роботи студентів. Такий підхід окреслює фундаментальні аксіологічні цінності, якими мають керуватися всі навчальні заклади. Актуальність цієї проблеми пояснюється ще й тим, що якість нашого життя значною мірою залежить від того, як ми розуміємо значущість своєї ролі в перетворенні, покращенні існуючої життєдіяльності самих себе та інших людей.

Відповідальна самостійність особистості – це характерологічна домінанта, властивість особистості, яка перебуває в зоні соціально непоборної соціальної активності, цільової визначеності та рефлексивності щодо своїх прагнень удосягненні успіху, це висока енергія реалізації самостійних задумів, схильність до свідомого використання власних життєвих сил у подоланні опору оточуючого середовища в процесі пошуку та реалізації нових особистісно значущих рішень, які на найвищому рівні скеровують волю до самостійної діяльності особистості.

Схожими до терміну “самостійна відповідальність”, що описують в психолого-педагогічних джерелах, є “самовиявлення”, “самовідповідальність”, “самореалізація”, “цілеспрямованість”, “креативність”, “пасіонарність” тощо, хоча сутнісно кожне з цих понять має свої цілі й особливості.

Креативність, наприклад, не розкриває механізмів надзвичайної відданості обраній ідеї, пристрасного прагнення до досягнення мети, “характерною є відсутність тенденції до творчого переосмислення власного задуму, до продукування множинності варіантів самореалізації” [9, с. 116].

Для встановлення сутності поняття “самостійна відповідальність” схожими є терміни “самоактуалізація” та “пасіонарність”, які спрямовують особистість на реалізацію потенційних можливостей, особистісне зростання та саморозвиток [4].

Розглянемо співвідношення відповідальної самостійності з близькими до цього явищами, які відомі в психолого-педагогічних дослідженнях.

Значний внесок у дослідження феномену “відповідальна самостійність” зробив філософ М. Бердяєв, який вважав, що без відповідальності неможливе становлення незалежної держави, творення основ громадянсь-

кого суспільства, формування суспільної моралі. Відповідальність він називав духовним аристократизмом, на його думку, це щонайперше – самовідповідальність, адже як можна відповідати за інших, якщо ти не здатний відповідати за себе – свої погляди, слова, вчинки. Тільки самовідповідальна людина спроможна брати повну відповідальність за інших людей. Але це зовсім не означає видавати себе за абсолютного Володаря чи вирішувати, хто має жити, страждати і формуватися як особистість [1].

Дослідник К. Мудзибаєв понад усе цінує відповідальну людину за те, що вона турбується тільки за когось чи за стан важливої справи, але їй властиве відповідальне ставлення до себе, що передбачає не лише її захист у перебігу міжособистісної взаємодії, а й утілення своїх можливостей, зростання впевненості та самореалізованості[6].

М. Савчин вбачає у відповідальності прояв різнопланової активності, однієї з найбільш загальних властивостей особистості, котра поєднує в собі компоненти емоційно-мотиваційної, когнітивної та діяльнісно-поведінкової сфер, у яких вона цілісно виявляється як суб'єкт внутрішньої чи зовнішньої дії, поведінки та вчинення. Дослідник наголошує на дуже важливому компоненті механізму вияву відповідальності, а саме: саморегуляцію мотивації та поведінки, свідомість і самосвідомість, а також – зараження, наслідування інших, емпатія, самореалізація поведінкових ресурсів [9, с. 26–29]. Таким чином, відповідальна самостійність – це певний процес та водночасно результат усвідомленого найактивнішого самовираження особистістю своєї загальної культури, соціальної поведінки та людяності.

Отже, ми розглядаємо відповідальну самостійність як складову світоглядної культури, як системну якість самоорганізації внутрішнього духовного світу та життєдіяльності особистості, як спосіб повноцінної соціально значущої самореалізації. “Особистість тим більше значуща, чим більше її сфера дії, той світ, в якому вона живе, і чим завершенишим є цей останній, тим завершенишою є вона сама. Одним і тим же актом творчої самодіяльності створюючи і його, і себе, особистість створюється і визначається, лише включаючись в її об'ємісте ціле”[7, с. 106].

За нашим припущенням, бути дійсним суб'єктом, носієм відповідальної самостійності означає виявляти непідробний інтерес до дії, до людини, до культури й самої себе.

Тому головні засади для якісно нового осмислення досліджуваного явища, розробка теоретичних основ наступності та безперервності формування відповідальної самостійності людини передбачає різні підходи, серед яких заслуговує на особливу увагу збагачення суспільних вартостей, особистісного потенціалу, культурологічної складової у подоланні асоціальних явищ, самоформуванні відповідної самостійної індивідуальної реакції до творення досконалішого порядку, зокрема в умовах локального вибору. І все це значною мірою залежить від наявності в особистості самостійної відповідальності як риси характеру й якості її “самості”, саме від неї залежить найбільш відповідальне питання освіти – виховання інтелігентності, що охоп-

люєне тільки самостійність у засвоєнні знань та їх привласнення, а стосується самопривласнення способу поведінки, гуманного ставлення до людей, самоаналізу та самоусвідомлення шляхівсамодійснення. Це ставлення особистості до свого “Я”, її внутрішні мотиви та цінності, рефлексія самопізнання, самоусвідомлення, а інколи – й самовідкриття самої себе.

Особистісно-діяльнісний підхід до організації самостійної роботи студентів вимагає від викладачів спрямування всього процесу навчання на особистість; постійне використання наявного особистісного досвіду студента; створення позитивного мікроклімату на заняттях; приділення особливого уваги саморегуляції та самооцінці студентів. Відповідно до компетентнісного підходу необхідним є оволодіння студентом визначеним обсягом компетенцій, засвоєння якого дасть змогу йому самостійно набувати нових знань та вмінь у майбутньому.

Досліджуючи сутність паритетної освітньої діяльності, психолог Андрій Крисоватий підкреслює важливий для нашого дослідження паритет та доводить, що для сучасного студента бути повноцінним суб’єктом освітньої діяльності означає виявляти різні окультурні та соціально бажані форми активності та самоактивності (емоційної, мотиваційної, пізнавальної, моральної, креативної, вольової, екзистенційної, ціннісно-сислової тощо). Тому його ситуаційно плінне утвердження як суб’єкта на особистісному рівні буттєвості недосягне, якщо відсутні усвідомлена психічна активність і внутрішня самоактивність, перебіг яких, втілюючись у думки, переживання, мислесхеми, учинкові дії, рефлексується на потрібність, значущість, ефективність. Як не парадоксально, але за цих умов зліквідовується невітніша педагогічна традиція: відтепер привілейованішу позицію в суб’єктному зреалізуванні в освітньому просторі ВНЗ займає не викладач, а студент, адже підтримується будь-яка конструктивна ініціатива, самостійні міркування, проектні розробки, дослідження та інтелектуальні зусилля. Все це позитивно змінює особистісну картину участі майбутнього фахівця в колективній освітній діяльності, сенс якої становить його відповідальність як за свої дії та вчинки, так і за те, що та як відбувається довкола [3, с. 63].

Але такому новому викладачу в новій для нього ситуації теж потрібен не тільки час для переосмислення традиційних підходів до ролі викладача, але й особливий “осередок його власного відповідального самотворення” [5, с. 29], внутрішньої самоактивності як інтегральної умови перетворювальної професійної діяльності як соціальної норми повсякденного життя, як “поетапного нарощування чотирьох *засадничих потенціалів особистості – розуміння* (сфера свідомості, у тому числі сприйняття інтенціювання тощо), *мислення* (інтелектуально-креативна сфера), *актуальної діяльності* (конативно-вольова сфера), *рефлексії* (сфера самосвідомості, у тому числі самопочування, самоставлення та ін.); іншими словами, йдеться про цикл ситуаційно вмотивованого самотворення особи: від осмислення внутрішньої природи та інтерпретації знань про об’єкт і про методи, способи й засоби його пізнаннячи конструювання до групового цілепокладан-

ня та смислопродукування у суголосі із ціннісно-сенсовими акцентами освітнього вчинкового діяння інших учасників навчального процесу, й далі до самозвіттування за процес та отримані результати у форматі освітньої діяльності усіх разом і кожного окремо [5, с. 64].

Феномену відповідальної самостійності на сьогодні приділяється все більше та більше уваги в контексті розуміння його як загальної системного соціально-професійного явища, як духовної основи особистості, її культури.

Застосування системного підходу дасть змогу розглядати самостійну роботу студентів як складну систему: у статиці, у її розвитку; у трьох площинах дослідження: предметній, функціональній та історичній. Для цього необхідно періодично враховувати особливості організації самостійної роботи студентів на підставі дослідження дії об'єктивного, суб'єктивного та особистісного чинників.

Об'єктивний фактор зумовлено наявністю великої кількості пізнавальної, людинознавчої, культурологічної сфери мислення, прагнення, дієвості, вміння користуватись інформацією, комп'ютером, Інтернетом тощо, що має тенденцію змінюватися.

Суб'єктивний фактор пов'язаний з дією об'єктивного та вимагає організації самостійної роботи як в аудиторії, так і в позааудиторний час, різноманітності в формах проведення занять з використанням активних методів навчання, створення спеціально обладнаних аудиторій, а також постійного контакту викладача з практичними працівниками для реалізації принципу зв'язку навчання з практикою.

Особистісний фактор реалізується шляхом використання наявного в студентів досвіду самостійної роботи, знань, умінь та навичок, набутих ними на попередніх курсах. Тут переважає спільна діяльність викладача зі студентами та студентами між собою, засоби перспективного планування творчого самовиявлення, забезпечення більш високого рівня самостійності та інноваційності, проблемний, евристичний, дослідницький підхід до самовиявлення відповідальності, рівня самостійності, пізнавальної активності та співтворчості.

Європейська стратегія розвитку освітніх систем розглядає самостійність і відповідальність студентів ВНЗ у руслі континентальних прогресивних тенденцій – як велику професійну та суспільну цінність, ефективний засіб розвитку освітніх систем, як перетворюючу силу професійного навчання. Цим пояснюється наукове обґрунтування найважливіших напрямів та концептуальних підходів до внесення змін в існуючу систему організації самостійної роботи з метою полегшення переходу від навчання до самонавчання, піднесення відповідальної самостійності, педагогічної свідомості студентів на більш високий професійний рівень, розвитку здатності адекватно сприймати власні індивідуальні якості, точно передбачати, як вони можуть впливати на вчинки та професійну поведінку. Стійкості в цьому надають: стимулювання вільнодумства, максимальне емоційне залучення

кожного студента до самостійного вирішення конкретних творчих ситуацій, тренування соціально-педагогічної чутливості та сприйнятливості до емоційного стану інших людей; отримання нових навичок активного аналізу складних педагогічних явищ, внутрішніх властивостей та педагогічного досвіду, професійних вчинків, їх мотивів.

Отже, йдеться про створення стимулюючої системи навчання, яку студенти сприймали б як щось надзвичайне та життєво необхідне для майбутньої самостійної роботи, де вони зараз, а не потім можуть самі обирати такі види самостійної пізнавальної діяльності, в процесі якої відбувається постійний пошук оптимальних, розрахованих на перспективу педагогічних рішень на основі отриманих якісних знань, повноти, глибини їх усвідомлення, сформованості інтелектуальних умінь (аналізувати, узагальнювати, виділяти головне та порівнювати).

Вважаємо, що відповідальна самостійність починається зі створення ВНЗ особливого пошукового професійно-орієнтованого середовища, діалектична єдність ефективної взаємодії суб'єктів навчання за допомогою усебічного забезпечення професійно-пізнавальної, науково-дослідницької і громадської діяльності й спеціально організованої системи комунікацій через використання сучасних засобів інформаційних технологій, можливостей вирішення професійно важливих завдань, наукового аналізу соціально-економічної сутності професійних проблем на рівні світових та європейських вимог, узагальнення тих досягнень світової та європедагогіки, які мають безсумнівні переваги над українською педагогікою.

Втім, у парадигмі самоосвіти та відповідальної в ній самореалізації, потрібно оперативніше робити безпосередні практичні кроки до участі у дослідженні та вирішенні розглянутих глобальних проблем. Здійснення таких кроків вимагає ґрунтовного наукового обґрунтування відповіді педагогів-дослідників на такі важливі запитання:

- якими мають бути сьогодні цілі формування відповідальної самостійності студентів, що визначають їх зміст та організацію?
- яким чином обирати зміст планетарно орієнтованої самостійної роботи?
- за якими критеріями оцінювати результати самостійної діяльності студентів?

Головним результатом моделі, яку ми конструємо, має бути актуалізація переконливого прагнення студентів до успіху в професійній самореалізації не потім, а сьогодні, під час професійного навчання. Тому педагогічні цілі формування відповідальної самостійності діяльності формується вимогами до особистості та співвідносяться з реальними можливостями, потребами та інтересами студента. Ієрархія цілей здійснюється завдяки конкретизації особистісного компонента, мотивів і способів діяльності, норм та цінностей, розкриття сутнісних сил і творчого потенціалу, здатності здійснювати інноваційні творчі проекти, що й буде, зрештою, сприяти їх успішній самореалізації.

Далі відбувається активізація “само” процесів, щое необхідною умовою усвідомленого самовиявлення та саморозвитку, який керується особистістю та сприяє прагненню студента викладача до професійної самореалізації, в процесі якої відбувається вибіркоче присвоєння професійних цінностей та пошук реалізації.

З цього й починається відповідальна самостійність особистості, життєво важлива та усвідомлена потребадійсного самовдосконалення та просування. Ключовим моментом мотивації до високого рівня самореалізаціїє її духовне наповнення: захопленість змістом і соціальною спрямованістю, внутрішня мотивація високих досягнень, позитивна динаміка професійного зростання, спрямованого на усвідомлювану та цілеспрямовану зміну себе, порівняння “Я-ідеального” та “Я-реального”, зіставлення своєї діяльності з бажаними зразками, самозмінами через успішну самоорганізацію.

Висновки. Таким чином, сформульовані риси особистості, якій притаманна відповідальна самостійність, є світоглядною, філософською й базовою моделлю формування майбутнього професіонала будь-якої спеціальності та повинна бути основою перебудови існуючої системи організації самостійної роботи у ВНЗ, що відповідає цілям духовно-моральної, соціально-економічної системи та базується на тій соціально-педагогічній основі, що належить до успішної самореалізації кожної особистості як вищої цінності.

Список використаної літератури

1. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – Москва : Республика, 1993. – 383 с.
2. Иванова Я. Сутність пансіонарності як властивості особистості / Я. Иванова // Психологія і суспільство. – 2016. – № 3. – С. 115–121.
3. Крисоватий А. Сутність паритетної освітньої діяльності / А. Крисоватий // Психологія і суспільство. – 2016. – № 3. – С. 61–67.
4. Ленгле А. Эмоции и экзистенция / А. Ленгле. – Харків : Гуманитарный Центр, 2011. – 332 с.
5. М’ясоїд П. А. Курс загальної психології : підручник : у 2 т. / П. А. М’ясоїд. – Київ : Алерта, 2011. – Т. 1. – 496 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Львов : Наука, 1983. – 239 с.
7. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти : наук.-метод. посіб. / Е. О. Помиткін. – Київ : ІЗМН, 1996. – 164 с.
8. Русинка І. І. Психологія : навч. посіб. / І. І. Русинка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2011. – 407 с.
9. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Сущенко Т. И. Ответственная самостоятельность – признак успешной самореализации личности

В статье обосновываются сущность и парадигмы формирования ответственной самостоятельности как признака успешной самореализации личности во всех сферах жизнедеятельности. Сформулированы черты личности, которой свойственна ответственная самостоятельность, которая по существу является мировоззренчес-

кой, философской и базовой моделью формирования будущего профессионала любой специальности и должна быть основой перестройки существующей системы организации самостоятельной работы в ВУЗе.

Ключевые слова: ВУЗ, ответственная самостоятельность, самостоятельная работа, самореализация.

Sushchenko T. The Responsible Independence – a Sign of the Success of Personality Self

In the article the essence and the paradigm of the formation of responsible self-reliance as a sign of a successful self-realization in all spheres of life. Formulated personality traits, which are characterized by a responsible autonomy, which is essentially ideological, philosophical and basic model of formation of future professionals in any specialty and should be the basis for the restructuring of the existing system of independent work in the university.

We have the quality of our life depends largely on how far we have come in understanding the importance of their role in the transformation, improving the existing life, themselves and others. Responsible autonomy of the individual is defined as characterological dominant property of the individual who is in the area of social irresistible social activity, target definiteness and reflexivity about their aspirations in achieving success as a high energy implementing independent projects, the tendency for responsible use of their vitality in overcoming resistance to the environment in the search and implementation of new personally meaningful solutions that are at the highest level direct the will to self-employment personality.

The key point of motivation responsible autonomy is its spiritual content, enthusiasm content and social orientation, high achievement, positive dynamics of professional development aimed at perceived and purposeful change yourself, compare “I am perfect” and “I am real”, comparing their activity with the desired examples, successful self-transformation through self-organization.

Thus formulated personality traits which characterized responsible autonomy are essentially ideological, philosophical and forming the base model of the future professionals of any specialty and should be the basis for the restructuring of the existing system of independent work in higher education that meets the goals of spiritual and moral, social economic system and is based on the socio-educational basis, referring to the successful fulfillment of each individual as the highest value.

Key words: university, responsible independence, self-study, self-realization.

УДК 37.042.064

О. М. ТУР

кандидат філологічних наук

Полтавський національний технічний університет ім. Юрія Кондратюка

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті проаналізовано поняття “мотивація” та її значення для формування комунікативної компетентності особистості, зазначено прояви мотивації професійного вибору, описано зовнішні та внутрішні мотиви комунікативної діяльності. Висвітлено поняття “мотиви-стимули”, “потреби” та “пізнавальні інтереси”. Вказано, що основними засобами виховання в майбутніх фахівців стійкого пізнавального інтересу до набуття ними комунікативної компетентності є активні методи навчання. Зауважено, що важливим чинником виникнення у студентів мотивації до набуття високого рівня комунікативної компетентності є комунікативна поведінка викладача.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мотивація, мотиви-стимули, пізнавальні інтереси, проблемна ситуація, потреби.

Мотивація як “складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань” [3, с. 528] має важливе значення для формування комунікативної компетентності (КК) майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності (ДтаІД), тому що саме від мотивації залежить особистісний сенс діяльності.

Метою статті є аналіз мотиваційного компонента як важливої складової формування КК особистості майбутнього фахівця з ДтаІД.

Мотивацію, її закономірності, структуру, функції, умови формування тощо досліджували як українські, так і зарубіжні науковці: В. Асеев, А. Бугріменко, Л. Виготський, І. Зимня, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, А. Маслоу, А. Реан, С. Рубінштейн, Г. Суходольський, В. Якунін та ін.

Якість формування КК у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з ДтаІД залежить від навчальної мотивації, від того, наскільки привабливою та ціннісною є для молодого людини обраний фах. Л. Подоляк і В. Юрченко вказують на такі прояви мотивації професійного вибору: яскраво виражений інтерес до професії, бажання в майбутньому займатися саме цією професійною діяльністю, прагнення бути корисним суспільству, результатами своєї професійної діяльності служити Україні, а ще соціальний престиж професії, вплив або вказівки рідних, випадковий збіг обставин [8, с. 159].

Як показали результати дослідження А. Реана, “сильні” та “слабкі” студенти відрізняються одне від одного не стільки за рівнем інтелекту, скільки за силою, якістю й типом мотивації навчальної діяльності: “...висока позитивна мотивація може компенсувати брак спеціальних здібностей чи

недостатній запас знань, умінь, навичок, відіграючи роль компенсаторного фактора. Однак у зворотному напрямі компенсаторний механізм не спрацьовує. Іншими словами, яким би здібним і ерудованим не був студент... без бажання й поштовху до навчання успіхів він не досягне” [1, с. 186].

Дослідники виокремлюють різні види мотивації навчання, але всі вони можуть бути об’єднані в дві групи – внутрішні (пізнавальні або інтелектуально-спонукальні) та зовнішні (соціальні або мотиви досягнення). Внутрішніми мотивами В. Ягупов, наприклад, називає *інтерес студентів до змісту професійної діяльності* – намагання пізнати щось нове, корисне й необхідне, оволодіти професійними навичками та вміннями, зрозуміти сутність різних професійних явищ тощо, а також *процес пізнавальних дій* – намагання виявити розумову активність, обміркувати та обґрунтувати певні проблеми тощо [10, с. 31]. У підручнику “Педагогічна психологія” І. Зимня із посиланням на Б. Додонова наводить такі структурні компоненти внутрішньої мотивації: *гедоністичний*, тобто задоволення від самої діяльності, та *значущості для особистості безпосередньо її результату* – ці компоненти виявляють спрямованість, орієнтацію на саму діяльність (її процес і результат) [4, с. 220]. Зовнішніми щодо навчальної діяльності студента є численні прагматичні мотиви (відтермінування від армії, майбутнє працевлаштування) [8, с. 161]. Як зазначають Н. Бордовська та А. Реан, зовнішні мотиви також можуть бути поділені, зокрема, на *позитивні* (мотиви успіху, досягнення) та *негативні* (мотиви уникнення, захисту) [1, с. 185]. До зовнішніх мотивів, за класифікацією А. Кузьмінського й В. Омеляненка, можна зарахувати *спонукальні* (пов’язані з впливом на свідомість тих, хто навчається, певних чинників – вимог батьків, порад, прикладів викладачів, колективу однолітків), *професійно-ціннісні* (відображають прагнення студентів отримати ґрунтовну професійну підготовку для ефективної діяльності в різних сферах життя) та *меркантильні* (зумовлені безпосередньою матеріальною винагородою особистості) [5, с. 108]. Усю багатогранність зовнішніх мотивів навчальної діяльності Н. Мойсеюк об’єднує в *безпосередньо-спонукальні* (цікаве викладання, бажання отримати винагороду чи уникнути негативної оцінки, покарання тощо) та *перспективно-спонукальні* (отримання престижної роботи, високої зарплатні тощо) [7, с. 192]. Реальна поведінка людини є результатом неперервної взаємодії її зовнішньої та внутрішньої мотивації, тому, створюючи зовнішній стимул до прояву активізації комунікативної діяльності майбутніх фахівців із Дта-ІД, не можна не враховувати їх внутрішні мотиви, бажання, потреби, а також рівень підготовленості, настрої, особистісні обставини.

У системі мотивації науковці виділяють домінуючий мотив та мотиви-стимули, тобто “другорядні мотиви, що спонукають до деякої діяльності... Вони не стільки запускають, скільки додатково стимулюють цю діяльність” [9, с. 265]. У ролі мотивів можуть виступати потреби й інтереси, прагнення та емоції, установки й ідеали [5, с. 108].

Потреба – це “вихідна форма активності живих істот. Динамічне утворення, що організує і спрямовує пізнавальні процеси, уяву та поведінку... Потреба – це основна рушійна сила розвитку людини. Завдяки потребам життя набуває цілеспрямованості, і цим досягається задоволення потреби або запобігається неприємне зіткнення із середовищем” [9, с. 351]. У своїй монографії “Проблеми розвитку психіки” О. Леонтьєв наголошував: “Передумовою будь-якої діяльності є та чи інша потреба. Сама по собі потреба, однак, не може визначити конкретну спрямованість діяльності. Потреба набуває своєї визначеності тільки в предметі діяльності: вона повинна нібито знайти себе в ньому. Оскільки потреба знаходить у предметі свою визначеність (“опредметнюється” в ньому), цей предмет стає мотивом діяльності, тим, що спонукає до неї” [6, с. 312].

Джерелом комунікативної діяльності в усіх її проявах є комунікативна потреба (потреба в спілкуванні; потреба в соціальних контактах). Людина не може успішно працювати, втілювати в життя власні задуми та ідеї, вдосконалювати свою професійну майстерність, самостверджуватися та самореалізовуватися, не контактуючи з іншими людьми. Тому спілкування є важливою духовною потребою людини як соціальної істоти. Комунікативна потреба втілюється в предметі комунікативної діяльності – думці, стає внутрішнім мотивом цієї діяльності.

Формування комунікативної особистості майбутнього фахівця з ДокІД передбачає формування таких потреб: набуття знань з комунікативної компетентності, вдосконалення умінь і навичок ефективного спілкування, прагнення до особистісної та професійної самореалізації тощо.

Провідним мотивом щодо набуття студентами певного рівня комунікативної компетентності може бути *пізнавальний інтерес*, який, на наше переконання, є важливим чинником формування КК особистості – майбутнього фахівця з ДокІД. За визначенням О. Власової, “пізнавальні інтереси – це група мотивів, пов’язана зі змістом і процесом учіння й орієнтована на опанування способом певної діяльності” [2, с. 130]. Як форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності та цим сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, інтерес суб’єктивно проявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об’єкта інтересу [9, с. 183]. Завдяки пізнавальному інтересу знання з КК і процес опанування ними можуть стати рушійною силою формування комунікативно компетентної особистості

На переконання І. Зимньої, для того, щоб викликати у студентів інтерес до змісту навчання й до самої навчальної діяльності, необхідно надати їм можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність [4, с. 226]. Стійкість інтересу характеризується тривалістю його збереження й інтенсивністю. Основними засобами виховання в майбутніх фахівців стійкого пізнавального інтересу до набуття ними комунікативної компетентності є активні методи навчання. “Чим активніші методи навчання, – зауважує І. Зимня, – тим легше зацікавити ними учнів” [4, с. 226]. Для розвитку потреби в знаннях та інтересу до оволодіння ними Н. Мой-

сеюк виокремлює такі стимулятори (шляхи й засоби): викладання, що захоплює, новизна навчального матеріалу, використання яскравих прикладів і фактів у процесі викладу нового матеріалу, історизм, зв'язок знань із долею видатних людей, орієнтація на можливість практичного застосування отриманих знань з огляду на життєві плани та орієнтації суб'єктів навчання; використання нових і нетрадиційних форм навчання, проблемне навчання, евристичне навчання, навчання з комп'ютерною підтримкою, застосування мультимедіа-систем, використання інтерактивних комп'ютерних засобів; взаємонавчання, рецензування відповідей одногрупників, оцінка усних відповідей і письмових робіт одногрупників, допомога слабшим студентам; участь у дискусіях і обговореннях, відстоювання власної думки, постановка запитань, створення ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних досягнень [7, с. 194–195].

Велике значення для формування інтересу до набуття високого рівня КК майбутніми фахівцями з ДокІД, на наше переконання, має створення проблемної ситуації, в якій наявні у свідомості студента способи комунікативної поведінки й комунікативні знання недостатні для виконання певного завдання, і виникає потреба в нових формах поведінки, в нових знаннях. Проілюструємо застосування цього прийому на прикладі завдання, запропонованого студентам під час проведення практичного заняття з дисципліни “Документознавство” на тему “Патентний і нормативний документи”: один із студентів характеризує зовнішнє оформлення й структуру документа “Опис винаходу”, а решта студентів отримують завдання оцінити відповідь одногрупника за раніше наданими критеріями, які передбачають такі характеристики: 1) *зміст поданої інформації* (теоретичний рівень, зв'язок із життям та практикою, новизна матеріалу, достовірність аргументів і фактів, інформаційна насиченість, самостійність суджень); 2) *виклад матеріалу* (оригінальність вступу й висновків, урахування особливостей аудиторії, дохідливість, проблемність викладу, чіткість структури, контакт з аудиторією, наочність, чіткість відповідей на питання); 3) *мовлення* (багатство лексики, нормативність, виразність, логічність, відповідність стилю мовленню, граматична будова, правильність наголосу й вимови, емоційність, відсутність слів-паразитів); 4) *техніка мовлення* (володіння силою й тембром голосу, чіткість дикції, темп, паузи, ритм мовлення, жести, міміка, рухи, постава). Для того, щоб оцінити виступ одногрупника за поданими критеріями, необхідно, по-перше, заздалегідь з'ясувати всі незрозумілі моменти (наприклад, що таке нормативність, які норми літературної мови існують), а по-друге, самому добре засвоїти теоретичний матеріал практичного заняття. Таким чином, відповідальність, покладена на студентів за оцінювання одногрупника й публічне обґрунтування поставленої оцінки, мотивує їх до вивчення теоретичного матеріалу з “Діловодства”, а також до засвоєння мовно-комунікативних, загальнокультурних та інших знань з комунікативної компетентності.

Для залучення до комунікативної взаємодії всіх студентів групи під час проведення практичних занять більшість завдань можна перетворити, змінивши прийоми роботи з ними, наприклад: викладач називає ім'я ко-

гось із студентів і ставить йому запитання за темою практичного заняття. Той повинен відповісти і, назвавши ім'я іншого студента, поставити своє запитання йому. Другий студент також повинен дати відповідь і, в свою чергу, назвавши ім'я третього студента, поставити запитання йому. Виконання завдання буде закінчено, коли всі студенти по колу дадуть відповіді та поставлять свої запитання. Можливість виконання поставлених завдань із цікавою формою їх проведення підвищує мотивацію студентів до активної їх участі в комунікативній взаємодії.

Важливим чинником виникнення у студентів пізнавального інтересу до набуття ними високого рівня КК є комунікативна поведінка самого викладача. Н. Мойсеюк з цього приводу зауважує: “Дієвим фактором у цьому відношенні є й особистість педагога, його ерудиція... У цьому випадку спрацьовує психологічний механізм наслідування. Учні переживають внутрішні протиріччя між наявним і необхідним рівнем своїх знань (у тому числі й комунікативних. – О. Т.), що і стимулює їх до більш активного учіння” [7, с. 195].

Висновки. Отже, мотивація відіграє важливе значення у формуванні КК, вона може компенсувати брак спеціальних здібностей чи недостатній запас знань, умінь, навичок, відіграючи роль компенсаторного фактора. Комунікативна поведінка людини є результатом неперервної взаємодії її зовнішньої та внутрішньої мотивації. Мотивами можуть бути потреби й пізнавальні інтереси, а також прагнення та емоції, установки й ідеали.

Перспективами подальшої роботи в цьому напрямі можуть бути розроблення та укладання практикумів, вправ, ситуаційних завдань, які б сприяли розвитку мотивації студентів до навчально-комунікативної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Бордовская Н. В. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 304 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2002. – 384 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – Київ : Знання, 2007. – 447 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во Московского университета, 1981. – 584 с.
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – Київ, 2001. – 608 с.
8. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ : Каравела, 2008. – 352 с.
9. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.
10. Ягупов В. Педагогіка : навч. посіб. / В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2003. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Тур О. Н. Коммуникативная компетентность будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности: мотивационный компонент

В статье проанализировано понятие “мотивация” и ее значение для формирования коммуникативной компетентности личности, показано проявление мотивации профессионального выбора, описаны внешние и внутренние мотивы коммуникативной деятельности. Определены понятия “мотивы-стимулы”, “потребности”, “познавательные интересы”. Указано, что основным средством воспитания у будущих специалистов устойчивого познавательного интереса к приобретению ими коммуникативной компетентности являются активные методы обучения. Отмечено, что важным моментом возникновения у студентов высокого уровня коммуникативной компетентности является коммуникативное поведение преподавателя.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, мотивация, познавательные интересы, проблемная ситуация, потребности.

Tur O. Communicative Competence of Future Specialists in Document Science and Information Activities: Motivational Component

In article the concept “motivation” is analysed, its value for forming of communicative competence of future specialists in document science and information activities is determined. Manifestations of motivation of the professional choice and educational activity of students are shown. Success of activities of students depends at most motivations.

Classification of motives is presented: 1) external (social or motives achievements): a) interest in the content of communicative activity – desire to learn new, useful, necessary, to seize communicative skills and abilities; b) process of cognitive activity – desire to show activity, to consider, prove, etc.; 2) internal (informative or intellectual and incentive): a) positive motives (success, achievement); b) negative motives (punishment avoiding, protection).

The concepts “motives incentives”, “requirements”, “cognitive interests” are defined. Requirements, cognitive interests are motives. The communicative need for social contacts is a source of communicative activity. Forming of communicative competence of the identity of future specialist in document science provides: acquisition of knowledge of communicative competence, enhancement of skills of effective communication, professional and communicative self-realization and another.

A fixed asset of education of sustained cognitive interest to acquisition of communicative competence are active training methods. For acquisition by students of high level of communicative competence the communicative behavior of the teacher is important.

Key words: communicative competence, motivation, cognitive interests, problem situation, requirements.

УДК 37.017:17

С. М. ЩЕРБИНА

кандидат педагогічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет

ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ – НАЙВАЖЛИВІШІ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність понять “духовність”, “духовний розвиток”, “духовна культура”, “духовний світ особистості”. Обґрунтовано, що найважливішими завданнями загальноосвітніх навчальних закладів та вищої школи є забезпечення духовного розвитку особистості в процесі її соціального становлення, а також формування духовної культури особистості. Описано основні методи формування духовної культури особистості.

Ключові слова: *духовність, духовний розвиток, духовна культура особистості, методи формування духовної культури особистості.*

Серед пріоритетних завдань Української держави найактуальнішим і найважливішим є збереження незалежності, захист інтересів народу та виховання високоморальної, духовно розвиненої особистості громадянина.

Вирішення цих завдань неможливе без подолання духовної кризи суспільства, без духовного відродження нації, адже моральність, духовність мають стати консолідаційним началом, здатним об'єднати людей; це та сила, яка стимулює національне відродження України, забезпечуючи громадянський мир і злагоду в суспільстві.

З іншого боку, розбудова й утвердження Української держави тісно пов'язані з вихованням вільної, відкритої особистості на засадах загальнолюдських і національних цінностей, якими є цінності християнської світової культури, перевірені тисячолітнім практичним досвідом людства, визнані багатьма країнами й державами світу.

У процесі національного відродження України особливо гострою є проблема духовного розвитку та формування духовної культури особистості, яка перебуває в центрі уваги всього суспільства. У матеріалах парламентських слухань Верховної Ради України на тему: “Духовна криза суспільства і шляхи її подолання” зазначено, що “виховання дітей та молоді, формування у них системи цінностей і духовних пріоритетів є першочерговим завданням навчальних закладів, а впровадження системи духовно-морального виховання дітей і молоді на засадах загальнолюдських і національних цінностей – важливим соціальним замовленням держави. Саме тому в ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій дедалі більшу роль повинні відігравати християнські моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, що виробило людство упродовж тисячоліть”.

Мета статті – розкрити особливості духовного розвитку особистості в процесі її соціального становлення, а також особливості та методи формування духовної культури особистості.

Проблема духовного розвитку та формування духовної культури особистості особливої актуальності набуває сьогодні, коли проблеми соціально-економічного й політичного розвитку країни боляче вразили молодь. Ми спостерігаємо, що світ став бездуховним, відбувається духовна деградація молоді, що пояснюється, насамперед, зниженням рівня життя в Україні, відсутністю соціальної захищеності, явним і прихованим безробіттям, інфляцією, невизначеністю моральних орієнтирів у політиці держави та в повсякденному житті. Виховання людини, яка б протистояла економічним труднощам, духовній деградації, моральному та фізичному виснаженню, мають на себе взяти навчальні заклади різних рівнів.

Суспільна значущість проблеми та її зміст сформульовані видатним педагогом-гуманістом В. Сухомлинським так: “Педагог повинен знати і відчувати, що на його совісті – доля кожної дитини, що від його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров’я, щастя кожної людини, яку виховує школа” [5, с. 209].

Становлення цілісної особистості, підготовка молоді до праці, сімейного життя, виконання громадських обов’язків неможливо без еталону, який має за основу загальнолюдські та вищі цінності, розвинуту духовну культуру.

Філософське обґрунтування сутності духовності та духовної культури особистості подано в працях М. Бердяєва, В. Вернадського, Г. Сковороди, В. Соловйова, П. Флоренського, О. Чижевського, П. Юркевича та ін. Особливого значення набувають релігійно-філософські погляди В. Зеньковського, І. Ільїна, С. Франка та ін.

У наш час над цією проблемою працює багато науковців, зокрема: О. Вишневський, М. Закович, І. Зеліченко, М. Прищак, Г. Сагач, О. Сухомлинська, Г. Тюріна, С. Тищенко, А. Фасоля та ін.

Психологічні аспекти духовності й духовної культури знайшли відображення в працях М. Боришевського, О. Зеліченка, В. Зінченка, В. Знакова, В. Константинова, В. Москальця, Н. Павлик, Е. Помиткіна, В. Пономаренка, В. Рибалки, Б. Чижевський, Ж. Юзвак та ін.

Поняття “духовність” завжди мало у філософії важливе значення, і відіграло значну роль у вирішенні таких ключових проблем, як: людина, її місце й призначення у світі, зміст її буття, культура, суспільне життя. Такі філософи, як Платон, Аристотель, П. Юркевич, Г. Сковорода, вважали, що поняття “духовність” є похідним від слова “дух” (лат. “spirit”), що означає рухливе повітря, повівання дихання, носій життя.

Уже в первісну епоху сформувалися перші уявлення про духовність. Але це поняття ще не відмежовували від тілесної суті. Уперше відокремив тілесне й духовне Платон, він вважав, що духовність – це специфічна людська властивість, а тілесне – це нижче, те, що закладене природою людині. Аристотель теж відокремлював ці поняття, але розглядав тілесне й духовне як рівно необхідні.

Новий підхід запропонувало християнство. Тут духовність наділена новим обличчям, вважається, що духовність притаманна людині розумній і виділяє її з тваринного світу та уподібнює Богу.

Проблема духовності стала провідною й в російській релігійній філософії кінця XIX – початку XX ст. Її розробка пов'язана з іменами Ф. Достоевського, В. Соловйова, І. Ільїна, П. Флоренського, М. Федорова: “Тут духовність розумілась як ідеал, до якого прагнула людина у власному розвитку, орієнтація на вищі, абсолютні цінності” [6, с. 127].

У психології проблему духовності досліджували такі вчені: В. Гордон, А. Маслоу, Г. Оллпорт, С. Рубінштейн, З. Фрейд. Вчені визначають духовність як “пізнання світу, себе, змісту призначення себе в світі” [3, с. 103].

Що ж включає в себе поняття “духовність”? Буквально воно означає те, що віє, дмухає, як щось невидиме; найтонше повітря, дихання, духмяність, запашність тощо. Це поняття походить від слова “дух”. “Дух” – це внутрішній стан людини (на відміну від фізичного), її моральна сила, душевний стан. “Душа” – це внутрішній світ людини, її думки, почуття, настрій, характер. Духовність – це сила, яка впливає на душу людини, хвилює її, захоплює та надихає на активність.

О. Зеліченко визначає духовність як розвиток (пошук), як життя з Богом, у Богові, як любов до Бога й несення божественного світла любові людям, дарування їм творчого божественного світла.

О. Сухомлинська зазначає що, духовна культура – “це процес вияву, розгортання духу, як самовизначення, розвитку та самоактуалізації особистості на основі божественних ідей істини, добра, краси” [4, с. 16].

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренко вказує, що духовність – “це індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти для інших” [3, с. 106]. Під духовністю розуміють першу із цих потреб, під душевністю – другу.

Духовність – це одухотвореність, ідеальні, релігійні, моральні аспекти світорозуміння, тоді як бездуховність – відсутність високих цивільних, культурно-моральних якостей, естетичних потреб, переважання суто біологічних інстинктів.

Причини духовності та бездуховності приховані в характері родинного й суспільного виховання, системі наших ціннісних орієнтацій особистості; економічної, політичної, культурної ситуації в країні. Якщо бездуховність стає масовою, якщо людям стають байдужі такі поняття, як честь, совість, особиста гідність, то в такого народу немає шансів посісти своє гідне місце у світі.

Науковці виділяють такі *компоненти духовності*:

1. *Потребово-ціннісний*, що містить духовні потреби та духовні ціннісні орієнтації.

2. *Пізнавально-інтелектуальний*, що представлений такими особливостями розумової сфери, як спостережливість, допитливість, глибина, самостійність, критичність мислення.

3. *Вольовий*, що виявляється в таких якостях особистості, як: цілеспрямованість, наполегливість, самовладання, саморегуляція.

4. *Вчинко-діяльнісний*, що передбачає здійснення духовного саморозвитку й виявляється в духовній діяльності та духовних вчинках.

5. *Почуттєво-емоційний*, що виявляється в розвиненості емоційної сфери психіки людини, здатності до переживання різноманітної гами почуттів та емоцій, а також духовних станів.

6. *Гуманістичний*, що виявляється в ставленні людини до будь-якої форми життя як вищої цінності; повазі до внутрішнього світу іншої людини; втіленні у взаємини з людьми найвищих духовних цінностей – добра, краси, любові; бережливому ставленні до духовності.

7. *Естетичний*, що відображає прагнення людини до краси, гармонії, досконалості й виявляється в потребі сприймати та створювати красу, естетичні почуття й естетичну діяльність.

Ці компоненти духовності можна розглядати як психологічні орієнтири під час освіти й виховання. Їх цілеспрямоване формування – одне з основних завдань духовного розвитку особистості.

Усі компоненти духовності українського народу становлять національні цінності, які є серцевиною освіти та виховання. Це рідна мова й література, історія, природознавство, музика та образотворче мистецтво, народна мораль, національна ідеологія, свідомість і самосвідомість.

Формування духовності – це виховання в дітей і молоді високих моральних інтересів і запитів, переконань та орієнтацій, які сприяють моральній активності особистості, формуванню моральної спрямованості її психічної діяльності, моральності потягів, інтересів, поглядів, думок, переконань.

Академік І. Бех зазначає, що “цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені в систему надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності” [1, с. 43].

До складу *особистісних цінностей* сучасні науковці (А. Фасоля, О. Шкіренко) зараховують:

- *індивідуальні* (правильне професійне самовизначення, самовдосконалення, самореалізація, різноманітні задоволення, особиста безпека, впливовість, бажання мати владу);

- *сімейні* (подружня вірність, єдність сімейного кола, сімейний добробут, позитивне вирішення сімейних проблем);

- *соціальні* (прагнення до національної єдності, добробут країни, соціальна справедливість, порядок у державі, патріотизм, свобода, рівність, порозуміння між громадянами);

- *загальнолюдські* (збереження миру на планеті, милосердя та доброзичливість, потяг до естетики, культури, мистецтва, гармонія з природою, навколишнім середовищем);

- *абсолютні* (єдність з усім організмом Всесвіту, пошук істини, віра в Бога, високоморальна поведінка, уміння визнавати свою провину та вибачати іншим, любов, вірність, потреба служити людям та правді).

Усі ці цінності мають безпосередній зв'язок з існуючими цінностями й становлять ієрархічно-системну будову. Ця ієрархічна система особистісних цінностей репрезентує загальні особистісні цінності, до складу яких входять *духовні цінності*: загальнолюдські (духовно-моральні) та абсолютні, вищі, вічні.

Виховання духовності особистості розуміють як наслідування етичних законів, використання творчої й мистецької діяльності, вивчення здобутків національної та світової культури, що за сутністю є процесом створення людини. Самовиховання розпочинається з прагнення людини до самовдосконалення, особистість повинна намагатися самоствердитися в усіх видах діяльності.

Під духовним розвитком особистості розуміють процес індивідуально-особистісного залучення до духовної культури суспільства, оволодіння загальнолюдськими, соціокультурними, національними цінностями й досвідом людства в процесі духовно-практичної діяльності та самостійного творчого розвитку кожної особи. Головним для будь-якої особистості є виховання та самовиховання.

Основними *ознаками духовно розвиненої особистості* Ж. Юзвак вважає:

1. Наявність у людини (дитини) активної потреби пізнавати світ, себе, реалізація цієї потреби в пізнавальній діяльності, сенс життя.
2. Активне прагнення сприймати та створювати красу.
3. Усвідомлення явища життя як вищої цінності, єдності себе та Всесвіту, екологоохоронний тип поведінки.
4. Позитивні якісні зміни в системі ціннісних орієнтацій.
5. Здатність до незалежності від негативних впливів соціального оточення завдяки вмінню відрізнити зло від добра, духовне від бездуховного, "вгамовувати" прояви зла в собі.
6. Низький рівень внутрішньої конфліктності (подолання суперечностей між думками та почуттями, бажаннями й необхідністю, любов'ю та неприязню, ворожістю через духовні уявлення й вчинки).
7. Відкритість до вдосконалення себе, яка стає можливістю за умови здатності до самокритики.
8. Виявлення бажання та вміння створювати й послідовно втілювати програму духовного саморозвитку.
9. Духовний тип поведінки та духовні вчинки, що виявляються в позитивно-емоційному дійовому ставленні до життя й внутрішнього світу іншої людини, які наповнюються духовним змістом у міру того, як людина (дитина) усвідомлює: немає чужого чи свого, а лише єдність я – ти – він – вони.

Якщо особистість постійно працює над самопізнанням, над пошуком істини та самовдосконаленням, якщо мета життя спрямована на саморозвиток та на допомогу нужденним, дбайливе ставлення до буття та до всього живого, то можна говорити, що така людина має вищий рівень свідомості, розвинуту духовну культуру.

П. Щербань зазначає, що *духовна культура особистості* – “це система інтелектуального, морального, художньо-естетичного та емоційно-чуттєвого розвитку особистості” [8, с. 25].

В. Сухомлинський стверджував, що “*духовна культура* – це формування свідомості, політичне й культурне життя народу, уклад життя сім’ї, народу, нації” [5, с. 304].

До системи духовної культури входять такі елементи, як мораль, право, релігія, світогляд, ідеологія, мистецтво, наука.

Духовна культура – це сукупність нематеріальних елементів, таких як: норми поведінки, моральність, цінності, ритуали, символи, знання, міфи, ідеї, звичаї, традиції, мова.

Ми поділяємо думку науковців (Л. Скуратівського, А. Фасолі) і вважаємо, що *духовна культура особистості* – це система світоглядних уявлень і переконань, які реалізуються в ставленні до себе, інших людей і навколишнього світу.

Духовна культура особистості постає епіцентром культури суспільства. П. Щербань виокремив такі *компоненти духовної культури особистості*: інтелектуальна культура (знання, мислення, НОП); моральна культура (честь, гідність, культура почуттів, статеві культура); культура спілкування (комунікативні здібності, духовні запити, культура мови); національна культура та національна самосвідомість; художньо-етична культура; християнська морально-етична культура, релігійні заповіді і традиції; родинно-побутова культура; політична, правова культура, екологічна культура особистості.

Елементарний духовний розвиток особистості уявляється як просування сходинками вгору, де на вершині стоїть цінність людини, центральна цінність духовного світу сучасної культури.

Поряд з поняттями “духовність” і “духовна культура” в науковій літературі розглядають поняття “духовний світ особистості”.

Духовний світ особистості – це соціальна діяльність людей, спрямована на створення, засвоєння, збереження, поширення культурних цінностей суспільства.

А. Фасоля наголошує, що духовний світ особистості – це, насамперед, національна свідомість, гордість, честь, уміння підпорядковувати свої інтереси інтересам загалу, обраній меті [7, с. 60].

О. Сухомлинська зазначає, що “духовний світ особистості – це самосвідомість і діяльність цієї самосвідомості, що може бути спрямована на різні сторони й об’єкти, на будь-які феномени зовнішнього і внутрішнього світу людини” [4, с. 16]. Духовний розвиток особистості школяра зображено на рис.

Головна мета виховання духовного світу особистості полягає у створенні та забезпеченні впродовж усього життя умов формування духовної культури як форми регуляції взаємодії людини з навколишнім світом.



Рис. Структура духовного розвитку особистості

На сучасному етапі розвитку цивілізації без формування духовної культури особистості неможливе нормальне функціонування людства. Виховання потребує не обмежуватися виховними заходами, а побудувати ланцюг виховання духовної культури особистості.

До основних методів формування духовної культури належать такі: пояснювально-ілюстративний; репродуктивний; метод проблемного викладу; частково-пошуковий.

Пояснювально-ілюстративний (бесіди, пояснення, художня розповідь, опис, відповіді на запитання) – учитель (викладач) організує сприймання та усвідомлення учнями (студентами) інформації, а учні (студенти) здійснюють сприймання.

Репродуктивний (завдання духовного змісту, варіативні завдання) – учитель (викладач) дає завдання, у процесі виконання якого учні (студенти) здобувають уміння застосовувати знання за зразком.

Метод проблемного пошуку (пояснення, спостереження, бесіда) – учитель (викладач) формує проблему й вирішує її, учні (студенти) стежать за ходом творчого пошуку.

Частково-пошуковий (ребуси, вікторини, цікаві вправи) – учитель (викладач) формує проблему, поетапне вирішення якої здійснюють учні (студенти) під його керівництвом.

Л. Рубінштейн писав, що освіта будується на пасивному сприйнятті учнями здобутих людством знань. Процес навчання й виховання, як правило, має репродуктивний характер, а особистість успішно розвивається

тільки у творчій самодіяльності. Тому сьогодні потрібний новий учитель (викладач), для якого характерне, насамперед, таке:

- довіра й відкритість у спілкуванні з учнями (зі студентами);
- уміння створити позитивну емоційну атмосферу та щиро радіти пізнавальним успіхам учнів (студентів);
- надання допомоги учням (студентам) в усвідомленні власних інтелектуальних можливостей у різних видах діяльності;
- переконання учнів (студентів) у можливості високих творчих досягнень;
- сприйняття й усвідомлення вчителями (викладачами) як власних соціальних цінностей, так і цінностей школярів (студентів);
- поєднання розвитку інтересу учнів (студентів) до навчання зі сферою емоційних потреб молоді шкільного віку тощо.

У процесі формування духовності, як зазначає О. Вишевський [3], доцільно справляти безпосередній виховний вплив учителя (викладача) на учнів (студентів) через настанови, нагадування, попередження, переконання, пораду, прохання, похвалу (схвалення), оцінювання, погрозу, виховні впливи й спонуки.

Серед методів і форм формування духовної культури одне з провідних місць належить активним формам та методам (ситуаційно-рольові ігри, соціограми, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо), які надають учням (студентам) змогу предметно, безпосередньо й емоційно бути в ситуації морального вибору та моральною пошуку.

Висновки. Отже, формування духовності й духовної культури дітей, підлітків та молоді – найважливіше завдання навчальних закладів будь-якого типу. Сьогодні нашій країні потрібен потужний потенціал високодуховної молоді, яка приносила б реальну користь власній державі. Сучасні зміни в різних сферах суспільства мають тісний зв'язок з духовною культурою та ціннісною орієнтацією особистості. Від інтересів, потреб, мотивів, ієрархії цінностей залежить вектор спрямованості діяльності людини. Опанування змісту накопиченого людського досвіду, загальнолюдськими та абсолютними цінностями є надійним підґрунтям становлення особистості. Знайомство з величезним потенціалом ідей, досягнень сприяє усвідомленню власної, особистісно обґрунтованої життєвої позиції кожної особистості, взаємопов'язано з позитивним самосприйняттям, усвідомленням власної значущості, місця й ролі в плінності життєвих процесів.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 5–27.
2. Вишевський О. У пошуках основ духовності / О. Вишевський // Рідна школа. – 1992. – № 9–10. – С. 42–47.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.
5. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ, 1976. – Т. 1. – С. 209–400.
6. Скуратівський Л. Методика розвитку і саморозвитку духовної індивідуальності / Л. Скуратівський // Українська мова та література в школі. – 2000. – № 2. – С. 76–80.
7. Фасоля А. Формування духовного світу особистості: від теорії до практики / А. Фасоля // Рідна школа. – 1999. – № 3. – С. 59–61.
8. Щербань П. Формування духовної культури особистості / П. Щербань // Рідна школа. – 1999. – № 7–8. – С. 23–29.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2016.

Щербина С. Н. Духовное развитие и формирование духовной культуры личности – важнейшие задачи современного образования

В статье раскрыта сущность понятий “духовность”, “духовное развитие”, “духовная культура”, “духовный мир личности”. Обосновано, что важнейшей задачей общеобразовательных учебных заведений и высшей школы является обеспечение духовного развития в процессе ее социального становления, а также формирование духовной культуры личности. Описаны основные методы формирования культуры личности.

Ключевые слова: *духовность, духовное развитие, духовная культура личности, методы формирования духовной культуры личности.*

Shcherbina S. Spiritual Development and Spiritual Formation of Cultural Identity is the Most Important Task of Modern Education

The article reveals such concepts as “spirituality”, “spiritual development”, “spiritual culture”, “spiritual world of the individual”. The author proves that the most important tasks of secondary schools and higher education are to provide spiritual development in the process of social evolvement and spiritual formation of cultural identity. The basic methods to form spiritual culture of personality are described.

The article deals with the causes of spirituality and its scarcity, which lie in the nature of family and public education, system of individual values; economic, political and cultural situation in the country. The author of the article determines spiritual components: (need-value, cognitive-intellectual, volitional component, behavior and activity component, sensual and emotional component, humanistic component, aesthetic component).

The article defines the spiritual culture of personality as a system of philosophical ideas and beliefs that are implemented in relation to oneself, other people and the surrounding world. The author sheds light on the components of spiritual culture of personality (intellectual culture (knowledge, thinking) moral culture (honor, dignity, emotional culture, sexual culture), culture of communication (communication skills, spiritual needs, language culture), national culture and national identity; artistic and ethical culture, Christian moral and ethical culture, religious commandments and traditions, family and domestic culture, political, legal culture, ecological culture of personality. The author of the article determines the basic methods to form the spiritual culture: explanatory, illustrative, reproductive, method of problem exposition, partly – explorative.

Key words: *spirituality, spiritual development, spiritual culture of personality, methods of forming spiritual culture of personality.*

УДК 378.371.14

O. BABAKINA

Candidate of Science, Associate Professor

L. BAKHMAT

Tutor

Municipal Establishment Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy
of Kharkiv Regional Council

THE ROLE OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL AND RESEARCH PROGRAMS FOR INCREASING SCIENTIFIC POTENTIAL OF UKRAINIAN EDUCATION

The article deals with the problem of educational and research funding. Currently Ukraine is facing social, economic and educational changes. With applying the Bologna process system and an increasing global competition, it's clear that reforms and updates are required for successful advancing of Ukrainian schools, higher educational establishments and research institutes in order to meet global requirements for graduates. Now there are a lot of international exchange programs and grants available in Ukraine. They are mostly funded by US and European foundations as well as multinational organizations, e.g. NATO, EU, etc. The Fulbright Program is one of the most-known in Ukraine. Annually, over 60 grantees are invited to the US to conduct researches, participate in development and assistant teaching programs in the leading universities. In Europe it's Germany, France, the UK, Poland, Austria and some other countries that offer both study and research projects.

International grants and scholarships provide for studies and trainings abroad, as well as support experiments. Participants are mainly students, graduates, postgraduates, teachers and tutors, candidates and doctors of science. Not only Ukrainians travel abroad, but foreigners also come to Ukraine to work and teach in universities with the main purpose of sharing experiences, knowledge and skills.

Taking into account an increasing number of grantees, alumni associations are founded in order to discuss challenges, study prospects and apply international achievements. The government also initiated scholarships for talented researchers.

Key words: *international educational programs, research grants, student and teaching staff exchange programs, international scholarships for students, postgraduates, candidates and doctors of science, conducting researches abroad.*

Science is the country's future. At the time of globalization boom, international exchange programs evoke much interest among students, scientists, educational establishments and governments. Now there are millions of grants which are considered the main ways of economic socialization offering student and teaching staff exchange programs, research funding and development partnerships. Worldwide they have been known for decades while in Ukraine – only since the early 1990s. Opening up foreign educational and research systems, they stimulate experience sharing and multi-national pedagogical thinking. Cooperation with grant-givers has become incredibly prestigious and now more and more educational establishments are searching foreign cooperation [1, p. 100].

The government of Ukraine encourages international partnerships. In 2007 it joined The Paris Declaration on Aid Effectiveness [2, p. 13] designed to

“take far-reaching and monitorable actions to reform the ways we deliver and manage aid” [5, p. 2]. Recently, Ukraine became a partner of the Horizon 2020 program introduced by the European Committee in 2011 to unite researches and innovations in the EU, mainly focusing on Excellent Science, Industrial Leadership and Societal Challenges. The total fund is 80 billion euro and Ukraine got a 95% discount of the required 35.5 million euro [3, p. 149].

Acknowledging grant prospects, the state has initiated the national system of awarding scholarships. So far they are meant for talented youth (60 annually), scientific researchers as well as musicians, artists, theater actors, sculptors [1, p. 101]. In 2006 the State Committee of Statistics passed the law for research organizations to control and stimulate grant receiving. In 2008 the President of Ukraine introduced the law of grant giving to doctorates – there were 20 grantees in 2012.

Many Ukrainian researchers stress on the importance of using international experience in Ukrainian education (V. Bondarenko, K. Korsak, O. Romanovsky, N. Samoilova etc.). The prospect of international scientific and educational cooperation was studied by V. Hryschak, V. Kremenets, O. Spivakovsky and others. At the same time the significance of collaboration between national and foreign universities, international foundations and grant-givers was pointed out by I. Mitgazudinov, S. Shmeliova, O. Shnyrkov etc.

The *article aims* at studying and analyzing the part of educational and research programs for students, graduates, postgraduates and scientists with Candidate and Doctor degrees in order to broaden participants’ horizons and improve Ukrainian education.

International fellowship programs play an important role in the development of Ukrainian education. They inspire new achievements, empower skills and connect aim-oriented minds. From year to year, the number of programs and grants increases greatly. Current offers are available for applicants at numerous sites, including gurt.org.ua, bigggidea.com, civicua.org, etc.

Over a dozen countries welcome Ukrainians to share scientific progress and experience, carry out researches, understand educational process, teach subjects, develop curriculum, etc.

Number one partner is the US. Many government and non-government organizations have offices in Ukraine in order to encourage multi-level cooperation. They stimulate short (2–3 months) and long (up to a year) term exchanges with the main purpose of gaining professional knowledge and experience in the US and later spreading it in Ukraine. According to statistics, the number of grants for 2014–2015 programs was doubled, particularly more than fifty outstanding Fulbright grantees were invited to American universities. Taking into account more than 20 other American foundations, over a hundred Ukrainians travel to the US every year to have a first-hand experience of classes, curriculum, researches, etc.

The Fulbright programs are in much favor around the globe and Ukraine is no exception. They were established in 1946, but in Kyiv they were almost fifty

years late – 1992. Over the years, more than 930 Ukrainians were awarded grants to study, train and conduct researches in the US, while about 600 American professionals were invited to our universities. Currently, they welcome applicants with different backgrounds, including students and graduates (the Fulbright Graduate Student Exchange Program), young teachers and researchers (the Fulbright Foreign Language Teaching Assistant and the Research and Development Programs), candidates and doctors – PhD (the Fulbright Scholar and the Scholar-in-Residence Programs) as well as educational establishments (the U.S. Fulbright Scholar and Specialist Programs). In 1999 the Fulbright Alumni Association was founded to share study and research experiences, compare and update Ukrainian education. Numerous conferences, workshops and discussion round tables are held to make a change-welcoming environment.

Besides the Fulbright programs there are other American foundations. To be exact, Ukrainian bachelors can learn leadership qualities in summer camps organized by the Hansen Summer Institute on Leadership and International Cooperation.

Lots of grant programs, especially those focused on democracy, have no deadlines and welcome applicants from non-profit and non-government organizations, e. g. National Endowment for Democracy, Konrad-Adenauer Fund, etc. There are even anticorruption offers from INL and US Embassy in Ukraine to strengthen transparent activities and accounting of local councils.

Mass-media programs invite both individual journalists (or future ones) and informational agencies of radio, TV, newspapers, etc.

The N. Borlaug fellowship program focuses on studies in agriculture, biotechnology and cattle dieting. After a 3–4 months' stay of a grantee in the US and close cooperation with an American research adviser, they both come back to Ukraine in order to continue work in the grantee's university.

With so many programs funded by the US, International Exchange Alumni was launched by the Bureau of Educational and Cultural Affairs.

Definitely, most programs are US-initiated, but other developed countries are happy to share their achievements and resources. For instance, OEAD invites researchers to Austrian colleges; Banting Fellowships of Canada are meant as postdoctoral programs and the Canadian-Ukrainian parliament program has had over 700 graduates, most of whom got education abroad; Poland has been successfully establishing student exchange initiatives; Germany organizes scientific cooperation and theses writing with the Daimler and Benz, Fritz Thyssen and Humbolt Foundations, etc.

International organizations though are no second to country-specific ones. For example, IADCES supports multi-discipline researches; NATO inspires peace-oriented projects on environment protection, cyber security, etc.; Scientific Partnership Foundation connects researchers from Europe, Canada, the US, Greece, India, etc. The plan of Erasmus+ is to invest 14.7 billion euro in various student and teaching staff scholarships with the potential of granting a study/train opportunity to over 4 million people and 125 organizations.

Along with exchange offers, there are grants to use for a certain project development solely in Ukraine. They may be about achieving donors' aims, producing required results and having positive influence on the field in general. Actually, having a long-time influence on the studied field as well as creating a professional community are necessary.

All in all, there are four main scholarship categories: subject-related (for example, teachers can apply for Teachers International Professional Development (TIPD), Teaching Excellence and Achievement (TEA) by IREX, etc.), bachelor projects (UGRAD offers 1–3 year students exchange, TEMPUS has already funded over 300 programs, etc.), master projects (e. g. Erasmus Mundus, DAAD and others) and leadership initiatives (e. g. FLEX, Global Gateway, etc.) [4, p. 3].

However, it's not only higher education to be improved in the future, but also secondary and high education. In October 2016 Ukraine received a grant from the World Bank to develop the system of statistics. As a result, 15-year old Ukrainian pupils are to have their knowledge assessed in 2018 according to PISA criteria. International education standards are to be met.

Conclusion. Now when education of Ukraine is facing a lot of changes and challenges, international programs of fund raising and grant awarding give an opportunity to attract financial and professional help for advancing scientific and training projects. Applying innovative experiences of developed and developing countries is a must for cutting-edge national achievements. Competitive and mobile Ukrainians get a chance for inter-universities studies which stimulate international collaboration and cooperation by improving academic knowledge and skills.

References

1. Берегова О. Інтегративні процеси в музичній культурі України ХХ–ХХІ ст. : монографія / О. Берегова. – Київ : Інститут культурології НАМ України, 2013. – 232 с.
2. Грантрайтинг : методичні рекомендації для органів публічної влади щодо написання проектних заявок / [О. В. Кулініч, Д. С. Ткачов, С. Є. Ігнат'єв та ін.]; за ред. О. В. Кулініча. – Харків : Регіональний центр міжнародних проектів і програм, 2013. – 78 с.
3. Павлушенко Т. О. Державне фінансове регулювання вищої освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://knteu.kiev.ua/file/MTc=/4dc0e6399a441f7a7bd6fe73a239a002.pdf>.
4. Самойленко Н. Роль міжнародних освітніх програм в Україні у забезпеченні якості підготовки фахівців із вищою гуманітарною освітою [Електронний ресурс] / Н. Самойленко. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/199-187-4.pdf>.
5. The Paris Declaration on Aid Effectiveness and the Accra Agenda for Action [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/34428351.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Бабакіна О. О., Бахмат Л. В. Важливість міжнародних освітніх і дослідницьких програм для наукового потенціалу освіти в Україні

У статті на основі аналізу наукової літератури та програм обміну, стажування й отримання грантів розкрито роль міжнародних освітніх і дослідницьких програм для збільшення наукового потенціалу освіти в Україні. Зазначено, що інновація освітнього процесу неможлива без використання досвіду провідних країн світу. Розглянуто

напрями та перспективи міжнародного співробітництва. Проаналізовано найпоширеніші міжнародні програми для участі студентів-бакалаврів і магістрів, випускників, аспірантів і здобувачів, кандидатів і докторів наук, а також представлено державні гранти талановитим науковцям і митцям.

Ключові слова: міжнародні освітні програми, дослідницькі гранти, програми обміну студентів і викладацького складу, міжнародні стипендії для навчання у ВНЗ, аспірантурі, докторантурі, проведення досліджень закордоном.

Бабакина О. А., Бахмат Л. В. Роль международных образовательных и исследовательских программ для увеличения научного потенциала образования в Украине

В статье на основе анализа научной литературы и программ обмена, стажировки и получения грантов раскрыта роль международных образовательных и исследовательских программ с целью увеличения научного потенциала образования в Украине. Указано, что инновация образовательного процесса невозможна без использования опыта развитых стран. Рассмотрены направления и перспективы международного сотрудничества. Проанализированы самые распространенные международные программы для участия студентов-бакалавров и магистров, выпускников, аспирантов и соискателей, кандидатов и докторов наук, а также представлены государственные гранты талантливым ученым и искусствоведам.

Ключевые слова: международные образовательные программы, исследовательские гранты, программы обмена студентов и преподавательского состава, международные стипендии для обучения в ВУЗах, аспирантуре, докторантуре, проведения исследований зарубежом.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378.047:53:378.091.313

А. М. АНДРЕЄВ

докторант

Запорізький національний університет

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ

У статті розглянуто проблему формування в майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів. На основі аналізу та узагальнення існуючих підходів до розуміння готовності педагога до інноваційної професійної діяльності з'ясовано зміст і структуру поняття "готовність учителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів". Під цією готовністю запропоновано розуміти таку інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється у його спрямованості на інноваційний характер професійної діяльності, у його здатності використовувати існуючі та розробляти авторські технології, методи та засоби навчання, спрямовані на активізацію інноваційної діяльності учнів у процесі вивчення ними фізики, а також створювати сприятливі умови для організації цієї діяльності. У змісті розглядуваної готовності умовно виділено три пов'язані між собою структурні компоненти: психологічний (відображає мотиваційно-ціннісний та особистісний аспекти), теоретичний (когнітивний) та практичний (містить діяльнісний та рефлексивний аспекти). Визначено критерії, показники та рівні цієї готовності, що дають змогу проводити діагностику її сформованості у студентів – майбутніх учителів фізики.

Ключові слова: професійна готовність, інноваційна професійна діяльність, готовність до інноваційної професійної діяльності, готовність учителя до організації інноваційної діяльності учнів, навчальний процес з фізики.

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти необхідною умовою успішної професійної діяльності вчителя виступає його готовність до здійснення інноваційної діяльності. Це пов'язано зі зміною ролі педагога в освітньому процесі: він не повинен бути ретранслятором знань, а має бути здатний до творчого педагогічного пошуку, до використання вже існуючих, розроблення і впровадження власних педагогічних технологій, а також до створення умов для включення учнів до інноваційного пошуку у процесі їх навчання, прищеплення у них потягу до активної життєвої позиції.

Успішність залучення учнів до інноваційної діяльності у навчальному процесі з фізики залежить від готовності вчителя фізики до організації цієї діяльності, від сформованості у нього необхідних фахових компетентностей, усвідомлення ним важливості застосування інновацій у своїй педагогічній діяльності та створення сприятливих умов для набуття учнями власного досвіду інноваційної діяльності. Тому здатність здійснювати професійну діяльність на інноваційному рівні, а також здатність організувати інноваційну діяльність учнів у процесі їх навчання, стає однією з важливих складових професійної компетентності вчителя.

У психолого-педагогічній літературі напрацьований досить значний обсяг теоретичного і практичного матеріалу щодо підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Зокрема, поняття “*готовність педагога до інноваційної діяльності*” розглядається у працях Н. П. Волкової [1], К. Е. Воропаєвої [2], І. В. Гавриш [3], І. М. Дичківської [4], Н. М. Савіної [5], В. О. Сластьоніна та Л. С. Подимової [6], О. І. Шапран [7] та ін.

Разом з тим маємо констатувати, що на сьогодні відсутнє комплексне розв’язання проблеми підготовки саме вчителя фізики до професійної інноваційної діяльності. Більш того, проблема формування у майбутнього вчителя фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі залишається взагалі майже не дослідженою. Отже, виникає суперечність між важливістю залучення учнівської молоді до інноваційної діяльності у процесі навчання фізики та низьким рівнем фахової підготовки вчителів до організації такої діяльності. Її розв’язання потребує з’ясування змісту і структури готовності майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів, визначення критеріїв, показників та рівнів цієї готовності.

Мета статті – висвітлити авторське тлумачення поняття “готовність вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів”, розглянути структурні компоненти цієї готовності, а також визначити критерії, показники та рівні цієї готовності.

Слідом за І. В. Бургун під *готовністю* будемо розуміти внутрішню властивість особистості, що характеризує її налаштування на діяльність, рівень засвоєння нею елементів відповідного соціального досвіду та здатність послуговуватися їм у діяльності. Умовно виділяють психологічну, теоретичну та практичну готовності. Так, *психологічна* готовність передбачає наявність у людини потреби, мотивів, позитивного ставлення, інтересу, життєвих цінностей і настанов до певного виду діяльності. *Теоретична* готовність пов’язана із певною системою знань про діяльність і її засоби, яку складають методологічні та спеціальні знання, знання про якості, що важливі для конкретного виду діяльності. *Практична* готовність виявляється в здатності мобілізувати себе для виконання діяльності. Вона передбачає сформованість низки вмінь: управлінських, інформаційних, інтелектуальних, комунікативних, перцептивних та інших [8, с. 17].

Успішність організації вчителем інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі та її результативність залежать від того, чи здатен він сам до інноваційного пошуку, чи сформована в нього готовність до інноваційної професійної діяльності. Зупинимось на основних ідеях визначення готовності педагога до інноваційної діяльності, на які ми спиралися, досліджуючи теоретичні основи формування готовності майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів.

За О. І. Шапран *готовність до інноваційної діяльності* розглядається як інтегральна якість особистості, що є результатом інноваційної підготовки та характеризується сформованістю в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, технологічної грамотності, здатності

до творчості та рефлексії [7, с. 13]. І. В. Гавриш розуміє *готовність майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності* як таку якість його особистості, що виявляється в діалектичній єдності функціональних та особистісних компонентів і є умовою та регулятором успішної інноваційної професійної діяльності. Її зміст цілісно інтегрує в собі: *мотиваційну готовність* до розв'язання завдань модернізації національної системи загальної середньої освіти; *готовність до педагогічного цілеутворення* в умовах інноваційної професійної діяльності; *інформаційну, процесуально-діяльнісну та рефлексивну* складові готовності, а також підструктуру професійно важливих якостей особистості вчителя-новатора [3, с. 30].

Вважаючи готовність до інноваційної педагогічної діяльності одним із важливих компонентів професійної готовності вчителя, І. М. Дичківська розглядає її як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [4]. У структурі цієї готовності вона виділяє пов'язані між собою чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний. До показників мотиваційного компонента готовності І. М. Дичківська відносить пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування. Показниками когнітивного компоненту (що об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, а також комплекс умінь і навичок їх застосування у власній професійній діяльності) є: методологічні знання, загальнотеоретичні й методичні знання, уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології, позитивний педагогічний досвід. Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється через гнучкість, критичність мислення, творчу уяву. Показником рефлексивного компоненту є сформованість рефлексивної позиції, що виявляється у характері оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності.

К. Е. Воропаєва визначає чотири критерії готовності педагога до інноваційної діяльності (ними виступають відповідні компоненти готовності): мотиваційний, когнітивний, особистісний та діяльнісний. На основі критеріїв та показників нею виділено чотири рівні готовності педагога до інноваційної діяльності: початковий, низький, середній та високий [2].

Взявши до уваги існуючі підходи до розуміння готовності педагогів до інноваційної діяльності та її оцінювання, нами визначено зміст і структуру поняття "готовність вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів", конкретніше – готовності студентів – майбутніх учителів фізики (які є випускниками ВНЗ) до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики.

Під *готовністю вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів* будемо розуміти таку його інтегративну якість, що формується шляхом цілеспрямованої підготовки, здійснюваної у процесі професійного навчання, та виявляється у спрямованості вчителя на інноваційний характер професійної

діяльності, у його здатності використовувати існуючі та розробляти авторські методи та засоби навчання, спрямовані на активізацію інноваційної діяльності учнів у процесі вивчення ними фізики, а також створювати сприятливі умови для організації цієї діяльності. У змісті цієї готовності нами умовно виділено три пов'язані між собою структурні компоненти: *психологічний* (відображає мотиваційно-ціннісний та особистісний аспекти), *теоретичний* (когнітивний) та *практичний* (містить діяльнісний та рефлексивний аспекти).

1. *Психологічний* компонент характеризує наявність у майбутнього вчителя фізики інтелектуальних, творчих та особистісних якостей, що визначають його мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності та його налаштованість на запровадження інноваційної складової як у власній професійній діяльності, так і у діяльності учнів у ході їх навчання фізики. До цих якостей слід віднести: прагнення займатися інноваційною діяльністю та здійснювати організацію цієї діяльності серед учнів у процесі вивчення ними фізики; високу мотивацію досягнення результату у ході власної професійної діяльності; інтелектуальну і творчу активність майбутнього вчителя фізики; творче мислення (що забезпечує, зокрема, оригінальність, гнучкість розумових процесів, можливість продукувати гіпотези та моделювати творчі продукти). Деякі з наведених якостей є спільними з тими, що відносяться до базових компонентів обдарованості особистості [9, с. 110].

2. *Теоретичний* компонент відображає рівень сформованості у вчителя фізики теоретичних і методичних знань, що є необхідними для розроблення та впровадження інноваційних технологій у навчальний процес та для логічної побудови етапів учнівської інноваційної діяльності з фізики. Цей компонент готовності передбачає набуття майбутнім учителем фізики фундаментальної фізико-математичної підготовки та технічної грамотності (що, окрім іншого, дозволить забезпечити змістову складову навчального процесу з фізики та інноваційної діяльності учнів, що розгортається в цьому процесі); знань з психолого-педагогічних дисциплін (що забезпечить, зокрема, організаційно-управлінську здатність до залучення учнів до інноваційної діяльності у ході їх навчання фізики); методологічних та спеціальних знань у галузі інноватики (зокрема, з основ охорони інтелектуальної власності, з теорії розв'язання винахідницьких задач).

3. *Практичний* компонент розглядуваної готовності характеризує здатність майбутнього вчителя фізики до практичних дій, що є необхідними для організації інноваційної діяльності учнів (тобто здатність учителя переводити наявні в нього знання в інструмент практичної діяльності). А це у свою чергу потребує сформованості в нього певних якостей, зокрема, управлінських, інформаційних, комунікаційних, рефлексивних. Як конкретні їх приклади можна навести такі: навички використання різних джерел інформації (зокрема, для здійснення патентного пошуку); вміння оформлювати заявки на патенти на винаходи або корисні моделі; досвід керівництва учнями у процесі підготовки ними науково-дослідних робіт (зокрема, інноваційних проектів) для наступного їх представлення на всеукраїнських та міжнародних фізико-

технічних конкурсах; здатність здійснювати аналіз результатів власної інноваційної професійної діяльності та діяльності учнів (з коригуванням її ходу у разі необхідності); здатність щодо впровадження педагогічних інновацій (у тому числі особистих) у своїй професійній діяльності.

У процесі формування у майбутнього вчителя фізики готовності до організації учнівської інноваційної діяльності, а також у ході наступного оцінювання її рівня, виділені компоненти мають розглядатися комплексно. Для уможливлення діагностики сформованості даної готовності нами було визначено критерії, показники та відповідні способи їх оцінювання (діагностичний інструментарій). Критерії готовності, показники та відповідні способи їх фіксації систематизовано у таблиці.

Таблиця

Інструментарій для діагностики готовності вчителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів

Критерії	Показники	Індикатори (та спосіб фіксації результатів)
Психологічний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Бажання брати участь у розробці, реалізації та поширенні інновацій у професійній діяльності. 2. Здатність до творчого мислення. 3. Висока мотивація досягнення результатів у майбутній професійній діяльності. 	Задоволеність навчанням (визначається за допомогою опитувальників задоволеності діяльністю)
Теоретичний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фундаментальні фізико-математичні знання з усвідомленням можливості їх практичного застосування. 2. Знання змістових етапів інноваційної діяльності з урахуванням її навчального аспекту. 3. Знання основних методів пошуку розв'язків винахідницьких задач. 4. Знання з основ інтелектуальної власності (зокрема, правил патентування). 5. Знання методів активізації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики. 	Академічна успішність (визначається за середнім балом успішності, розрахованим за вибраними дисциплінами)
Практичний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність використовувати знання фізичної теорії у практичній діяльності (зокрема, у процесі розв'язування простих технічних проблем). 2. Навички використання різних джерел інформації. 3. Здатність оцінювати ефективність запропонованих учнівських інноваційних рішень. 4. Досвід оформлення заявок на корисні моделі та винаходи. 5. Здатність керувати роботою учня (або групою учнів) на кожному з етапів їх інноваційної діяльності. 6. Досвід апробації та впровадження власних інноваційних рішень. 7. Здатність створення власних методів та засобів, спрямованих на активізацію інноваційної діяльності учнів з фізики. 	<p>Продуктивність навчально-наукової діяльності студента. В основі визначення лежать кількісні та якісні характеристики.</p> <p><i>Кількісні:</i> публікації, участь у науково-дослідній діяльності кафедри або лабораторії, керівництво учнями, їх перемоги у конкурсах тощо.</p> <p><i>Якісні:</i> аналіз творчих робіт (зокрема, курсових та кваліфікаційних робіт).</p>

Як видно з таблиці, компоненти готовності вчителя до організації інноваційної діяльності учнів виступають у ролі відповідних критеріїв при проведенні діагностики рівня цієї готовності. До кожного з критеріїв запропоновано діагностичний індикатор та визначено спосіб фіксації результатів оцінювання. В основу розроблення діагностичного інструментарію було покладено теоретичні підходи до визначення критеріїв у складній діяльності, що висвітлені у монографії [9], а також у дослідженнях А. В. Хуторського (зокрема, [10]).

Взявши за основу описані вище критерії та показники готовності майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів, нами були виділені три рівні цієї готовності: низький (репродуктивний), достатній (пошуковий) та високий (творчий).

Низькому (репродуктивному) рівню готовності відповідає:

- нестійкий інтерес (або його відсутність) до інноваційної діяльності; низька мотивація досягнення результатів у майбутній професійній діяльності; небажання вносити інноваційні зміни у навчальний процес з фізики та залучати учнів до інноваційної діяльності у ході вивчення фізики (як правило, при цьому спостерігається незадоволеність навчанням);
- розрізнена система професійно важливих знань (що засвідчується низькою академічною успішністю студента);
- відсутній досвід здійснення інноваційної діяльності у процесі навчання в університеті та досвід керування учнівською науково-дослідницькою діяльністю (при цьому кількісні показники продуктивності навчально-наукової діяльності виявляються низькими).

Достатній (пошуковий) рівень готовності передбачає:

- наявність стійкого інтересу до інноваційної діяльності; прагнення вносити інноваційні зміни у професійній діяльності з метою підвищення її ефективності, а також бажання залучати учнів до творчої навчально-пізнавальної діяльності, що мала б, за можливістю, елементи інноваційної діяльності (як правило, при цьому студент в основному задоволений навчанням);
- сформовану на достатньому рівні систему професійно важливих знань (засвідчується доброю академічною успішністю);
- наявність у студента певного досвіду науково-дослідницької (зокрема, інноваційної) діяльності, отриманого у ході навчання у ВНЗ, та досвіду керування учнями при виконанні ними творчих робіт з фізики (кількісні показники продуктивності навчально-наукової діяльності досить не погані).

Високому (творчому) рівню готовності відповідають:

- прагнення брати участь у розробці, впровадженні та поширенні інновацій; висока мотивація досягнень у майбутній професійній діяльності (зазвичай, у цьому випадку студент виявляється особливо задоволений навчанням);

- сформована на високому рівні система професійно важливих знань, у тому числі, знань щодо активізації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики (засвідчується високою академічною успішністю);
- досвід системної науково-дослідницької (зокрема, інноваційної) діяльності у процесі навчання у ВНЗ; досвід успішного керівництва учнями у ході виконання ними творчих робіт з фізики, що мають інноваційну спрямованість. Високі кількісні показники продуктивності навчально-наукової діяльності студента обумовлюються: наявністю у нього наукових публікацій (статей та/або патентів), перемогами у студентських конкурсах науково-дослідницьких робіт, виступами на науково-практичних конференціях різних рівнів, перемогами його учнів у всеукраїнських та міжнародних фізико-технічних конкурсах тощо).

Визначені нами критерії, показники та способи їх оцінювання дозволяють проводити діагностику рівня готовності студентів (майбутніх учителів фізики) до організації інноваційної діяльності учнів, а також виявляти ті компоненти цієї готовності, які сформовано недостатньо.

Висновки. Успішність залучення учнів до інноваційної діяльності у навчальному процесі з фізики залежить від сформованості готовності вчителя фізики до організації цієї діяльності. Під цією готовністю нами запропоновано розуміти таку інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється у його спрямованості на інноваційний характер професійної діяльності, у його здатності використовувати існуючі та розробляти авторські технології, методи та засоби навчання, спрямовані на активізацію інноваційної діяльності учнів у процесі вивчення ними фізики, а також створювати сприятливі умови для організації цієї діяльності. У змісті розглядуваної готовності умовно виділено три пов'язані між собою структурні компоненти: *психологічний* (відображає мотиваційно-ціннісний та особистісний аспекти), *теоретичний* (когнітивний) *та практичний* (містить діяльнісний та рефлексивний аспекти). Визначено критерії, показники та рівні цієї готовності, що дають змогу проводити діагностику її сформованості у студентів – майбутніх учителів фізики.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з вивченням змістових етапів інноваційної діяльності учнів, що може бути організована у навчальному процесі з фізики.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академвидав, 2009. – 616 с.
2. Воропаева Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности [Электронный ресурс] / Е. Э. Воропаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – Режим доступа: www.science-education.ru/118-13880.
3. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 44 с.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І. М. Дичківська. – 3-тє вид., випр. – Київ: Академвидав, 2015. – 302 с.
5. Савина Н. Н. Критерии сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели [Электронный ресурс] / Н. Н. Савина, О. В. Шатунова, Е. В. Самсонова, Т. Ф. Башина // Науковедение: интернет-журнал. – 2014. – № 4 (23). – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN414.pdf>.
6. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – Москва: Магистр, 1997. – 224 с.
7. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / О. І. Шапран. – Київ, 2008. – 40 с.
8. Бургун І. В. Розвиток загальнонавчальних умінь учнів основної школи в контексті компетентнісного підходу до навчання фізики: навч.-метод. посіб. для вчителів фізики / І. В. Бургун. – Херсон: Грінь Д. С., 2014. – 422 с.
9. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості: монографія / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, М. О. Мельник та ін.; за ред. Р. О. Семенової. – Київ: Педагогічна думка, 2008. – 144 с.
10. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.

Андреев А. Н. Готовность учителя физики к организации инновационной деятельности учащихся в учебном процессе: содержание и структура понятия

В статье рассматривается проблема формирования у будущих учителей физики готовности к организации инновационной деятельности учащихся. На основании анализа и обобщения существующих подходов к пониманию готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности выявлено содержание и структура понятия “готовность учителя физики к организации инновационной деятельности учащихся”. Под этой готовностью предложено понимать такое интегративное качество личности учителя, которое проявляется в его направленности на инновационный характер профессиональной деятельности, в его способности применять существующие и разрабатывать авторские технологии, методы и способы обучения, способствующие активизации инновационной деятельности учащихся в процессе изучения физики, а также создавать благоприятные условия для организации этой деятельности.

В содержании рассматриваемой готовности условно выделены три связанных между собой структурных компонента: психологический (отражает мотивационно-ценностный и личностный аспекты), теоретический (когнитивный) и практический (содержит деятельностный и рефлексивный аспекты). Определены критерии, показатели и уровни этой готовности, позволяющие осуществлять диагностику ее сформированности у студентов – будущих учителей физики. Отмечается, что формирование готовности, а также последующее оценивание ее уровня, возможно лишь при условии комплексного рассмотрения выделенных компонентов.

Ключевые слова: *профессиональная готовность, инновационная профессиональная деятельность, готовность к инновационной профессиональной деятельности, готовность учителя к организации инновационной деятельности учащихся, учебный процесс по физике.*

Andreev A. The Willingness of the Teacher to the Organization of Innovative Activities of Students in the Learning Process: the Content and Structure of Concepts

The article considers the problem of formation of future physics teachers readiness of the organization of innovative activity of students. Absent a comprehensive solution to the problem of training teachers of physics to innovative professional activity. This leads to a contradiction between the importance of attracting students to innovative activities in learning physics and low level of special training of teachers to the organization of such activities.

On the basis of analysis and generalization of existing approaches to understanding the readiness of teachers to innovative professional activity revealed the content and structure of the concept "readiness of the teacher to the organization of innovative activity of students". Under this proposed willingness to understand is the integrative quality of the personality of the teacher, manifest in its focus on the innovative nature of the professional activity, its ability to apply existing and develop more technologies, methods and ways of training, promoting activization of innovative activity of students in learning physics, as well as to create favorable conditions for the organization of this activity.

The content of this readiness is conditionally allocated three interrelated structural components: psychological (reflecting the motivational value and personal aspects), theoretical (cognitive) and practical (includes active and reflexive aspects). The criteria, indicators and levels of readiness, allowing to carry out diagnostics of its formation in students – future teachers of physics. It is noted that the formation of readiness, and the subsequent estimation of its level, is possible only if a comprehensive consideration of the selected components.

Key words: *professional readiness, innovative professional activity, readiness to innovative professional activity, the willingness of teachers to the organization of innovative activity of students, educational process in physics.*

УДК 376.33-056.5.037:796.1/3.012-2(045)

Н. П. ГОЛЕВА

старший викладач

А. А. ІВАХНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

Запорізький національний технічний університет

ЗДІБНІСТЬ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО КООРДИНОВАНості РУХІВ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті досліджено особливості розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей початкової ланки навчання. Зазначено, що в дослідженні взяли участь 242 дитини 7–10 років, із них 128 глухих дітей. Визначено показники розвитку здібності глухих дітей до координованості рухів та порівняно з їх однолітками зі збереженим слухом. Виявлено відставання вищевказаних показників глухих дітей молодшого шкільного віку порівняно з їхніми однолітками зі збереженим слухом. Експериментально перевірено ефективність корекційного впливу спеціально підібраних рухливих ігор на здібність до координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: діти, школа, глухота, координованість, рухи, корекція.

Питання корекції, розвитку, інтеграції глухих дітей у суспільство є найбільш актуальними для системи спеціальної освіти на сучасному етапі розвитку нашої країни [13]. Необхідно створювати оптимальні умови для їх виховання й розвитку, своєчасної діагностики та ефективної корекції порушень як фізіологічного, так і фізичного характеру, психолого-педагогічної реабілітації й соціальної адаптації. Сучасні дослідники зробили значний внесок у дослідження проблем розвитку, навчання й виховання дітей із вадами слуху (Н. Байкіна [1], Р. Боскіс [2], В. Засенко [4], І. Ляхова [7] та ін.). Доведено, що ураження слуху призводить до низки вторинних відхилень, насамперед, до затримки мовленнєвого розвитку, що порушує взаємозв'язок із довкіллям, позначається на розвитку пізнавальних процесів зазначеної категорії дітей. Порушення слухової функції впливає також на стан рухового аналізатора й оволодіння різними видами рухових дій, унаслідок чого виникають особливості розвитку психомоторної функції глухих дітей.

Здібність до координованості рухів як психомоторна якість відображає виразність (налагодженість) у людини координаційних механізмів (Є. Ільїн [5]). Координованість рухів – це здатність до раціонального прояву фізичних якостей і перебудови рухових дій у конкретних умовах на основі наявного запасу рухових умінь і навичок. Вона має важливе значення в екстремальних умовах рухової діяльності, особливо в умовах дефіциту простору й часу. Але навіть у відносно простих за координацією роботи нервово-м'язового апарата рухах (ходьба, біг, плавання тощо) високий рівень координованості сприяє зменшенню енерговитрат на одиницю виконаної роботи через постійне пристосування кінематичних і динамічних па-

раметрів відповідних рухів (довжина кроку, траєкторія руху ланок тіла, темп, величина зусилля тощо) до поточних функціональних можливостей людини. Координованість рухів тісно пов'язана зі здібністю до оцінки й регуляції динамічних і просторово-часових параметрів рухів [11].

Доведено, що особливості розвитку координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку зумовлені стійким порушенням слуху, недостатнім розвитком мовленнєвої функції, функціональним порушенням деяких фізіологічних систем (вестибулярний апарат, серцево-судинна й дихальна системи), зниженням рухової активності та недостатнім моторним досвідом (Н. Байкіна [1], Н. Лещій [6], І. Ляхова [7], О. Форостян [12] та ін.).

У багатьох науково-методичних і фахових джерелах розкрито позитивний вплив занять фізичною культурою, зокрема рухливими іграми, на організм дітей із психофізичними особливостями й виявлено, що фізичне виховання, крім оздоровчого та корекційного впливу, є потужним стимулятором розвитку психомоторної сфери глухих дітей. Незважаючи на значну кількість досліджень щодо ролі гри в житті дитини, виявлено, що недостатньо уваги приділяють дослідженню впливу спеціально розроблених рухливих ігор на покращення здібності глухих дітей молодшого шкільного віку до координованості рухів. Виходячи з цього, було визначено тему дослідження: “Дослідження здібності глухих дітей молодшого шкільного віку до координованості рухів та її корекція засобами рухливих ігор”.

Тема дослідження пов'язана з реалізацією Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті.

Мета статті – визначити показники розвитку здібності глухих дітей 7–10 років до координованості рухів та експериментально перевірити ефективність впливу корекційної методики (з переважним використанням спеціально підібраних рухливих ігор) на розвиток вищевказаної здібності глухих дітей у процесі фізичного виховання.

Завданнями дослідження є: аналіз стану проблеми розвитку координованості рухів глухих дітей у теорії та практиці корекційної роботи; визначення показників розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом і проведення порівняльного аналізу вихідних даних; експериментальна перевірка ефективності впливу корекційної роботи з розвитку вищевказаної здібності глухих дітей 7–10 років засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання.

Методи дослідження: для вирішення поставлених завдань ми застосували теоретичні (вивчення й аналіз науково-методичної літератури, узагальнення психолого-педагогічного досвіду з проблеми дослідження), емпіричні методи (педагогічні спостереження й тестування) та методи математичної статистики.

Контроль координованості рухів глухих школярів молодших класів визначався із застосуванням тестів “Переступання гімнастичної палиці (тест Павлика)” [15] та “Тести-вправи для визначення рухової пам'яті” [10].

Для проведення дослідження було сформовано: контрольну групу глухих дітей (КГ1) 7–10 років (29 хлопчиків і 34 дівчинки), контрольну групу дітей зі збереженим слухом (КГ2) 7–10 років (65 хлопчиків і 49 дівчаток) та експериментальну групу глухих дітей (ЕГ) цієї самої вікової категорії (33 хлопчики і 32 дівчинки). Склад КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку був максимально наближеним за ступенем порушення слухової функції: втрата слуху становила 75–80 дБ і більше за класифікацією Л. Неймана.

При дослідженні координованості глухих дітей молодшого шкільного віку за допомогою тесту “Переступання гімнастичної палиці” (рис. 1 і рис. 2) ми встановили, що результати глухих дітей КГ1 і ЕГ суттєво не відрізняються. Обраховані значення t-критерію не перевищують критичного значення при $\alpha=0,05$. Різниця результатів між зазначеними групами глухих дітей молодшого шкільного віку незначна й становить у хлопчиків від 1,06% до 2,75%; у дівчаток – від 0,98% до 1,44%.

Однак порівняння результатів вищезазначеного тесту в групах глухих школярів і школярів зі збереженим слухом вказує на суттєве відставання перших від других ($P<0,05$). Різниця результатів між цими групами з 7 до 10 років становить від 7,51% до 20,03% та зберігається протягом цього вікового періоду.

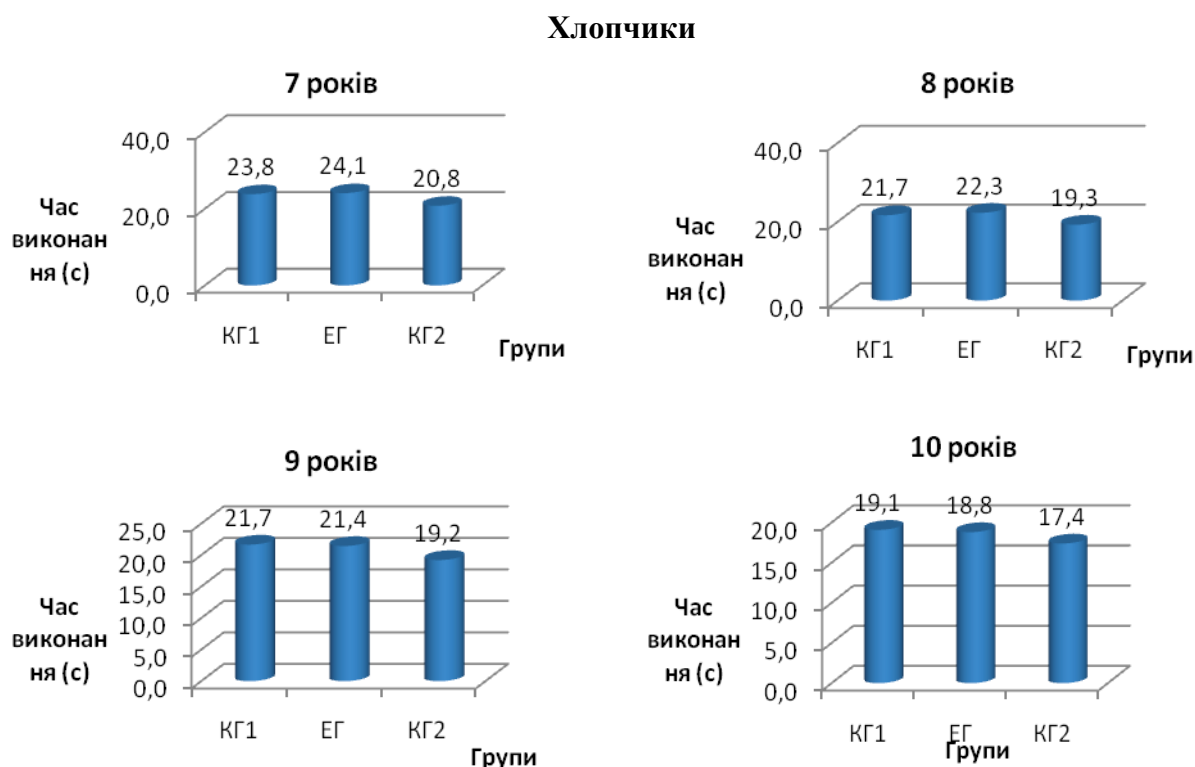


Рис. 1. Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих хлопчиків 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за тестом “Переступання гімнастичної палиці”

Порівняння середніх результатів глухих хлопчиків і дівчаток свідчить, що показники координованості хлопчиків усіх вікових груп дещо кращі за показники дівчаток. У 7 років час виконання тестового завдання у хлопців краще в середньому на 0,69 с, у 8 років – на 0,41 с, у 9 років – на 0,37 с, у 10 років різниця збільшується до 2,47 с.

При виконанні тесту “Переступання гімнастичної палиці” глухі учні молодшого шкільного віку найчастіше стикалися з такими труднощами: 1) під час переступання вибивали ногою палицю з рук; 2) мали труднощі в збереженні рівноваги; 3) випрямляли тулуб; 4) повільно виконували рухове завдання.

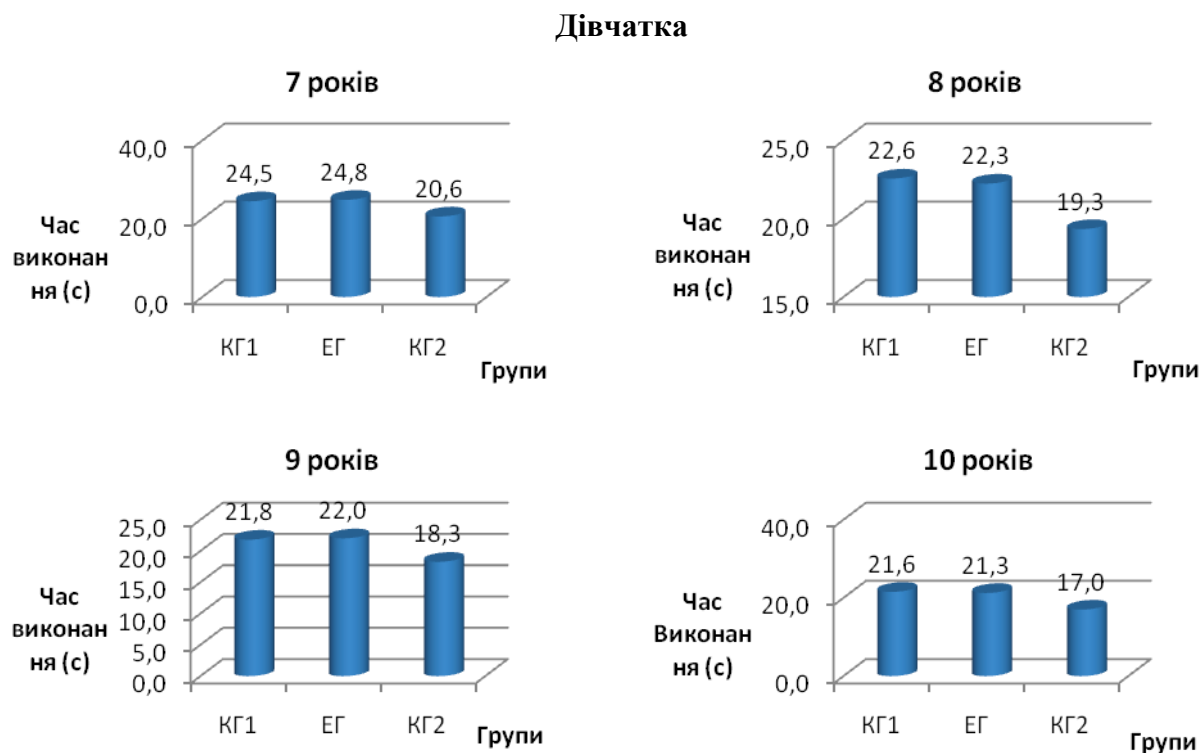


Рис. 2. Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих дівчаток 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за тестом “Переступання гімнастичної палиці”

На недостатню координованість рухів глухих дітей вже було вказано в ранніх наукових дослідженнях І. Мусатова [8], З. Пуніної [9] та ін.

За результатами тестового випробування “Визначення рухової пам’яті” в глухих дітей 7–10 років КГ1 і ЕГ не було виявлено істотних розбіжностей (рис. 3 і рис. 4). Різниця між показниками цих груп становила від 0% до 12,5%. Однак між глухими дітьми ЕГ та їх однолітками зі збереженим слухом КГ2 спостерігалася різниця результатів від 15,6% до 38,6%, що вказує на недостатній розвиток рухової пам’яті дітей першої групи.

Хлопчики

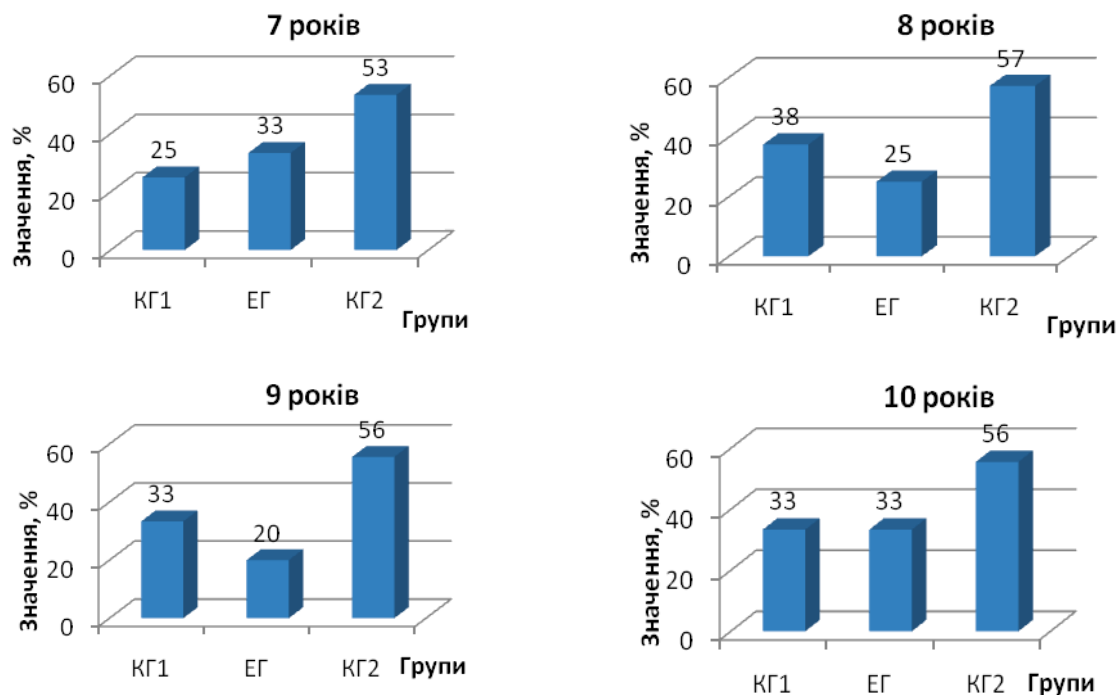


Рис. 3. Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих хлопчиків 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за тестом “Визначення рухової пам’яті”

Дівчатка

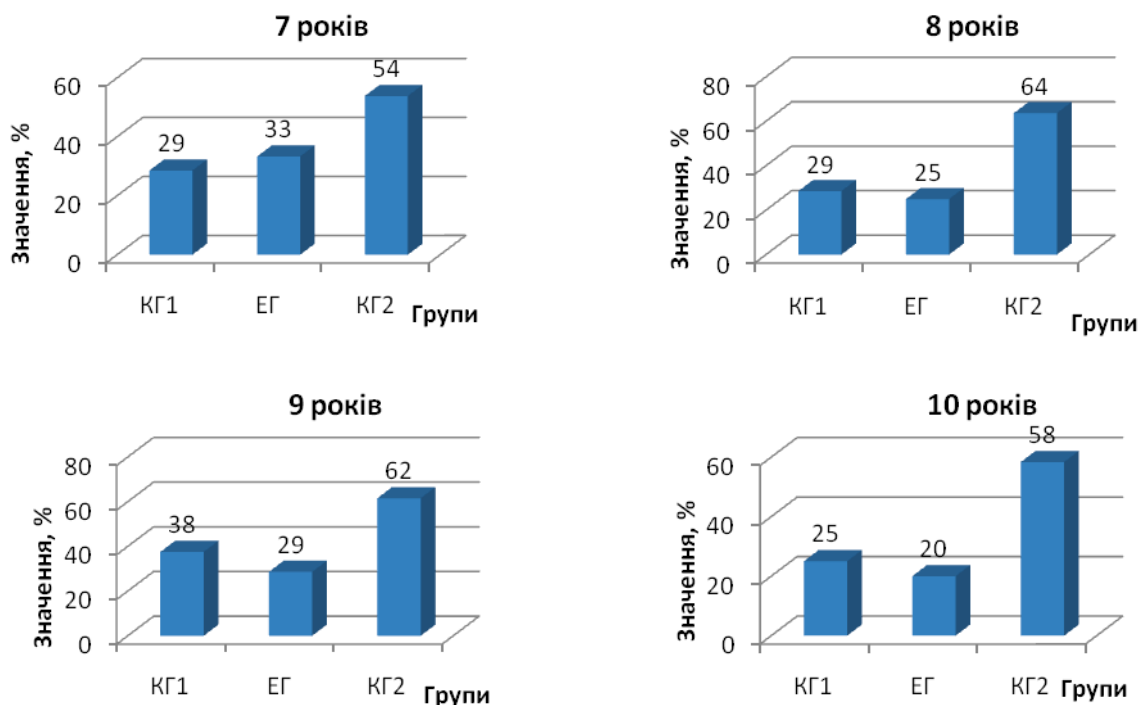


Рис. 4. Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих дівчаток 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за тестом “Визначення рухової пам’яті”

Зміни показників за статевими ознаками в цьому тесті мають хвилеподібний характер. Так, результати дівчаток кращі ніж у хлопчиків у віці 7 років на 1,8%, а в 9 років – 6,4%. А хлопчики випереджують дівчат за результатами тестування у 8 років на 4,45%, а в 10 років – на 10,8%.

Більшості глухих дітей молодшого шкільного віку важко було швидко засвоїти запропоновані в тесті вправи, багато з них із цим завданням не впоралися зовсім. На уповільненість оволодіння дітьми з порушеннями слухової функції різними видами рухових дій також було вказано в працях Н. Байкіної [1], О. Гозової [3], І. Ляхової [7], В. Holland [14] та ін.

При розробці експериментальної методики корекції та розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку, в основу якої покладено рухливі ігри й естафети, враховано загальнометодичні принципи фізичної культури (науковості, свідомості та активності, наочності, доступності, систематичності, міцності), соціальні принципи (гуманістичної спрямованості, неперервності фізкультурного навчання, соціалізації та інтеграції), а також спеціальнометодичні принципи адаптивної фізичної культури. Вони полягають у забезпеченні єдності діагностики та корекції, диференціюванні (об'єднання дітей у відносно однорідні групи з урахуванням віку, клініки основного дефекту, показників соматичного розвитку тощо) та індивідуалізації (врахування особливостей кожної дитини), компенсаторній спрямованості педагогічних впливів (використання збережених аналізаторів: зорового, тактильного, м'язово-суглобного).

Основною формою проведення занять із фізичного виховання з глухими учнями експериментальної групи був урок. Основним змістом занять із фізичного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку були спеціально розроблені для цієї категорії дітей рухливі ігри, естафети, ігрові завдання, а також загальнорозвивальні вправи з предметами та без них, що проводили в ігровій формі, та інші засоби фізичного виховання, які були спрямовані на розвиток координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку та покращення їх психоемоційного стану. На формувальному етапі педагогічного експерименту було апробовано 50 рухливих ігор та естафет, що використовували під час уроків із фізичного виховання.

Для розвитку здібності до координованості рухів глухих школярів на ігрових заняттях було використано такі методичні прийоми: зміна швидкості чи темпу виконання рухів за сигналом; виконання рухових завдань в умовах обмеженої опори; поступове ускладнення правил гри або умов естафети; зміна способу або напряму пересування в естафетах; зміна спортивного інвентарю й обладнання.

Враховуючи те, що компенсація порушення слуху відбувається, насамперед, завдяки зоровому аналізатору, під час проведення рухливих ігор із глухими дітьми молодшого шкільного віку було застосовано методи наочності, демонстрації, показу рухів. Для цього використовували: плакати із зображеннями, картки з малюнками та схемами рухів, із завданнями, покажчиками, орієнтирами – для формування наочно-дійових уявлень про

рухливі ігри або ігрові завдання, що вивчали; показ рухів у різних експозиціях зі словесним супроводженням учителя й одночасним виконанням вправ на наслідування; показ рухів з одночасною словесною інструкцією (описанням, поясненням) та уточнюючою мімікою, жестами, мовленням для зчитування з губ; спортивний інвентар і обладнання, різні за кольором, формою, величиною, вагою – для формування просторових уявлень; світлові, знакові, вібраційні сигнали для концентрації уваги, інформація про початок або припинення гри.

Дослідження здібності до координованості рухів у тестовому завданні “Переступання гімнастичної палиці (тест Павлика)” глухих дітей молодшого шкільного віку ЕГ і КГ1 після проведення формувального експерименту показало, що покращення результатів у перших було в середньому на 14,9% у хлопчиків та на 14,3% у дівчаток ($P < 0,05$), у других – у середньому на 3,7% у хлопчиків та на 3,6% у дівчаток.

Отже, у глухих дітей КГ1 спостерігалось несуттєве зростання абсолютних показників здібності до координованості рухів.

Аналіз отриманих результатів завдання “Тести-вправи для визначення рухової пам’яті” після проведення формувального етапу педагогічного експерименту вказує на істотне покращення абсолютних показників здібності до координованості рухів у ЕГ глухих дітей.

Треба зазначити, що в середньому результати тестів-вправ для визначення рухової пам’яті в глухих хлопчиків ЕГ були на 19,9% кращі ніж у їх глухих однолітків КГ1. Перевірка результатів на ймовірність підтвердила ефективність застосованих в експериментальній групі засобів, прийомів і методів навчання ($P < 0,05$).

Аналогічні результати були отримані в глухих дівчаток віком 7–10 років у процесі виконання вправ для визначення рухової пам’яті. Різниця результатів тестування між ЕГ і КГ1 становила в середньому 12,9%. У глухих дівчат молодшого шкільного віку ЕГ результати суттєво зросли (з 14,3% до 33,3%) ($tp > \alpha$). У глухих дівчаток КГ1 спостерігалася тенденція до зростання результатів, але їх підвищення було не таким суттєвим і становило в середньому 10,2%.

Незважаючи на те, що глухим дітям ЕГ так і не вдалося досягти результатів їх однолітків зі збереженим слухом КГ2, на підставі проведених досліджень можна говорити про зменшення розбіжностей між цими групами дітей 7–10 років за показниками здібності до координованості рухів.

Висновки. Отже, ефективність експериментальної методики розвитку координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання підтверджується результатами прикінцевих зрізів. Вони засвідчили, що глухі діти 7–10 років експериментальної групи випередили своїх однолітків із втратою слуху контрольної групи за показниками розвитку координованості рухів на ймовірно значущу величину ($P < 0,05$) і наблизилися до показників дітей молодшого шкільного віку зі збереженим слухом.

Список використаної літератури

1. Байкина Н. Г. Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушением слуха : учебн. пособие / Н. Г. Байкина. – Запорожье : ЗГУ, 2003. – 232 с.
2. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 335 с.
3. Гозова А. П. Психология трудового обучения глухих / А. П. Гозова. – Москва : Педагогика, 1979. – 216 с.
4. Засенко В. В. Сучасна система освіти для осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // зб. матеріалів I Всеукраїнської конф. з історії навчання глухих в Україні. – Київ, 2001. – С. 43–49.
5. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учеб. для вузов / Е. П. Ильин. – Москва ; Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 382 с.
6. Лещій Н. П. Розвиток координації рухів у глухих підлітків на уроках фізичної культури : дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. П. Лещій ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 220 с.
7. Ляхова И. Н. Коррекционное значение гимнастики в учебно-педагогическом процессе по физическому воспитанию глухих школьников младших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / И. Н. Ляхова. – Москва, 1992. – 26 с.
8. Мусатов И. Н. Ритмическое воспитание глухонемых детей : пособ. для учителей / И. Н. Мусатов ; под ред. М. Л. Шкловского. – Москва : Учпедгиз, 1941. – 104 с.
9. Пунина З. И. Ритмика в деле воспитания и обучения глухонемых / З. И. Пунина // Проблема воспитания слуха и речи в школе глухонемых. – Москва, 1985. – С. 132–141.
10. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Л. П. Сергієнко. – Київ : Олімпійська література, 2001. – 440 с.
11. Теория и методика физического воспитания : учеб. для студ. вузов физ. воспитания и спорта : в 2-х т. // Общие основы теории и методики физического воспитания / ред. Т. Ю. Круцевич. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – Т. 1. – 424 с.
12. Форостян О. І. Розвиток точності рухів у глухих школярів засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. І. Форостян ; Інститут дефектології АПН України. – Одеса, 2001. – 19 с.
13. Ярмаченко М. Д. Проблеми інтеграції глухих в суспільство / М. Д. Ярмаченко // зб. матеріалів I Всеукраїнської конф. з історії навчання глухих в Україні. – Київ, 2001. – С. 63–66.
14. Holland B. F. A study of the reactions of physically normal, blind and deaf children to questions in a verbal intelligence test / B. F. Holland // Teachers Forum (Blind). – 1936. – IX. – P. 1–10.
15. Pavlik J. Zkusenosti s pousitim a vysledky obratnosniho testu “precracovani tyce” / J. Pavlik // Teor. Praxe tel Vych. – 1981. – № 12. – S. 745–748.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Голева Н. П., Ивахненко А. А. Способность глухих детей младшего школьного возраста к координированности движений и ее коррекция средствами физического воспитания

В статье исследованы особенности развития способности к координированности движений глухих детей начального звена обучения. Обозначено, что в исследовании принимали участие 242 ребенка 7–10 лет, из них 128 глухих детей. Определены показатели развития способности глухих детей в координированности движений и по сравнению с их сверстниками с сохраненным слухом. Выявлено отставание вышеуказанных показателей глухих детей младшего школьного возраста по сравнению с их

сверстниками с сохраненным слухом. Экспериментально проверена эффективность коррекционного воздействия специально подобранных подвижных игр на способность к координированности движений глухих детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дети, школа, глухота, координированность, движения, коррекция.

Goleva N., Ivahnenko A. The Ability of Deaf Children of Primary School Age to Koordinovannosti Movements and Its Correction by Means of Physical Education

In the article the features of development of the capacity for co-ordination of movements of deaf children of primary-level education. The study involved 242 children 7–10 years, of which 128 deaf children. Defined development indicators abilities of deaf children in the co-ordination of movements and compared to their peers with hearing conservation. Revealed the above indicators lag deaf children of primary school age compared to their peers with hearing conservation.

Experimentally verified the effectiveness of the corrective influence of specially selected outdoor games on the ability to co-ordination of movements of deaf children of primary school age. Effectiveness of experimental methods of coordination of movements deaf children of primary school age means outdoor games in physical education confirmed by the final cuts.

At the molding stage of pedagogical experiment was tested 50 mobile games and relay races, used during physical education lessons. To develop the capacity for coordinated movements of deaf students in game sessions are used instructional techniques, changing speed or tempo of movements on the signal; performance of motor tasks in reduced support; gradual complications rules or conditions of the relay; change in the way or direction of movement of the relay; change sports gear and equipment.

Given that the compensation of hearing loss is primarily due to the visual analyzer during outdoor games with deaf children of primary school age were used methods of presentation, demonstration, showing movements. They showed that deaf children 7–10 years of experimental group outperformed their peers with hearing loss in the control group in terms of coordination of movements on the likely significant value ($P < 0.05$) and approached to that of children of primary school age with preserved hearing.

Key words: children, school, deafness, coordination, movement correction.

А. В. КОВІНЬКО

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

СУТЬ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті зазначено, що арт-терапія відкриває простір для творчих пошуків педагога, адже сприйняття та переробка образної інформації мають рівнозначну цінність і доповнюють одне одного. Наголошено, що кращого інструмента, ніж казка, малюнок, гра, розповідь, людство ще не вигадало. Зауважено, що технології арт-терапії допомагають формувати особистість, її світогляд, життєві стратегії та сценарії, навчаючи людину бути творцем власного життя. До провідних технологій арт-терапії, які є найбільш ефективними в роботі з молодшими школярами, зараховано казкотерапію, ізотерапію та музичну терапію.

Ключові слова: педагог, технологія, арт-терапія, молодші школярі, розвиток.

До різноманіття інноваційних технологій, якими характеризується сучасний стан розвитку педагогічної науки та практики, належить арт-терапія – технологія створення й використання різних видів мистецтва для передачі почуттів та емоцій, що виходить за межі традиційної мистецької освіти й покликана забезпечити гармонійний і всебічний розвиток особистості молодшого школяра через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію. За допомогою арт-терапії можна вирішувати як виховні, психокорекційні завдання, так і розвивати творче ставлення до дійсності, зокрема до навчання, спілкування, групової та сімейної взаємодії. Арт-терапію доцільно використовувати як ефективний профілактичний і корекційний засіб допомоги дітям при порушеннях адаптації в новому колективі; для соціально-психологічної допомоги молодшим школярам, які мають труднощі в навчанні; у процесі діагностики та корекції емоційної сфери, для розвитку творчого потенціалу молодшого школяра тощо.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що в сучасній педагогіці існують об'єктивні передумови для дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій.

Мета статті – визначити суть і найбільш ефективні технології застосування арт-терапії в роботі з молодшими школярами.

Мистецтво – невидимий місток, що поєднує два протилежні світи: світ фантазії та реальності. Часто таємні бажання, підсвідомі почуття та емоції легше викласти в творчості, ніж виразити у словесній формі.

Арт-терапія – один із пом'якшувальних і водночас глибоких методів у арсеналі педагогів. Малюючи, займаючись ліпленням, ви ніби отримуєте закодоване послання від самого себе. Форма, колір та інші характеристики продуктів творчості можуть не лише розкрити істинні, глибинні бажання,

страхи, відношення до когось або чогось, настроїв у цей момент, а й вплинути на свій психологічно-емоційний та фізичний стан. Адже відомо, що кожна форма, колір і звук випромінюють певну енергію, яку можна й потрібно використовувати для покращення життя та зміцнення здоров'я. Поняття “арт-терапія” з'явилося ще в 40-і рр. ХХ ст. Його почав використовувати британський лікар і художник Адріан Хілл.

Арт-терапія відкриває простір для творчих пошуків педагога, адже прийняття й переробка образної інформації мають рівнозначну цінність і доповнюють одне одного. Кращого інструмента, ніж казка, малюнок, гра, розповідь, людство ще не вигадало. Технології арт-терапії допомагають формувати особистість, її світогляд, життєві стратегії та сценарії, навчаючи людину бути творцем власного життя.

Арт-терапія особливо важлива для тих, хто не може “виговоритися”, кому висловити свої фантазії в творчості легше, ніж розповісти про них. Вигадки, які зображені на папері, нерідко прискорюють і полегшують вербалізацію переживань. Малювання, як і сновидіння, знімає бар'єр “егоцензури”, що ускладнює словесний вияв конфліктних несвідомих елементів [1, с. 12]. Через малюнок, казку арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, усуває страх, допомагає зрозуміти власні почуття й переживання, сприяє підвищенню самооцінки, розслабленню та зняттю напруги і, звичайно ж, допомагає в розвитку творчих здібностей [6, с. 55]. Часто в житті дитини присутні не лише зовнішні, а й внутрішні конфлікти та суперечності, які найбільш небезпечні для молодшого школяра. Незалежно від того, визнають чи не визнають діти власні конфлікти, вплив останніх не зменшується. Арт-терапія в такому випадку – виводячи протиріччя зсередини в зовнішній світ – пропонує способи їх вирішення, це природні ліки, що вживають інтуїтивно. Метою арт-терапії є підведення дитини до усвідомлення своєї внутрішньої суті, своєї унікальності та неповторності, до відчуття гармонії із собою та світом. У кожній особистості існує потреба в самовираженні, яка здебільшого залишається незадоволеною, що й породжує внутрішній конфлікт. Дитина також є частиною природи, й спеціально організована взаємодія з елементами природної системи, очевидно, повинна мати позитивний результат. У творчих роботах, як правило, відображено природу та способи взаємодії з нею. Арт-терапія пропонує дитині висловити свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання, фотографування, перегляду фільмів, складання казок, конструювання з природних матеріалів тощо. Переживаючи образи, індивід знаходить свою цілісність і неповторність. Надзвичайно добре поєднувати різні форми арт-терапії: спиратися на вербальний рівень (робота з казкою, фільмом), продовжувати на невербальному рівні (малювання, ліплення, колаж, орігамі) та завершувати знову на вербальному рівні (проговорювання нового досвіду) [6]. В арт-терапії не можна недооцінювати також безпосередній вплив на організм кольору, ліній, форми. З давніх часів для лікування нервових потрясінь застосовують малювання ієрогліфів. Наразі з'ясувалося, що при

цьому людина повністю розслабляється, й помітно знижується частота її пульсу. Ще одним побічним наслідком арт-терапії є почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення прихованих талантів. У занятті мистецтвом дуже важливо, щоб людина відчувала свій успіх у цій справі. Якщо вона бачить, що має успіх у вираженні та відображенні своїх емоцій, створенні унікальних виробів, малюнків, до неї приходить успіх у спілкуванні, а взаємодія зі світом стає більш конструктивною. Успіх у творчості психіці несвідомо переноситься й на звичайне життя [4].

До основних технологій арт-терапії зараховуємо казкотерапію, ізотерапію, музичну терапію тощо. Охарактеризуємо їх.

Т. Зінкевич-Євстигнеєва є автором нового інтегрального підходу, що поєднує більшість відомих технік, які мають відношення до казок. Комплексна *казкотерапія* – технологія, що використовує казкову форму, ореол чарівництва для інтеграції молодшого школяра, розвитку творчих здібностей, адаптивних навичок, удосконалювання способів взаємодії з навколишнім світом [3].

Т. Зінкевич-Євстигнеєва виділяє п'ять видів казок: художні, дидактичні, медитативні, психокорекційні та психотерапевтичні [3].

Художні (народні чи авторські) теж, як правило, мають певний психологічний зміст і тому можуть бути використані педагогом.

Дидактичні казки створюють педагоги для “упакування” навчального матеріалу. Автор наводить приклад казок, які були застосовані на уроках валеології для молодших школярів. К. Ленктон пропонує свій варіант дидактичних казок з курсу “Людинознавство і основи психології” для молодших школярів. Героями цих казок, окрім звичайних школярів, виступають, приміром, різні органи почуттів (казка “Відчуття або п'ять секретів професора Джонсона”) тощо [5].

Медитативні казки створюють для накопичення позитивного образного досвіду, розслаблення й “підзарядки” організму та душі. Вони можуть бути трьох типів: казки, спрямовані на усвідомлення себе в сьогоденні, “тут і зараз”; казки, що відображають образи “ідеальних” взаємин між батьками й дітьми; казки, спрямовані на розкриття потенціалу особистості [5].

До структури комплексної казкотерапії входять різні маніпуляції з казковими образами та сюжетами, починаючи з обговорення мотивів героїв і закінчуючи театралізованими постановами. Медитації на казку можуть бути статичними й психодинамічними. Мета статичної медитації – зняти напругу, допомогти досягти емоційної рівноваги. Психодинамічна медитація пов'язана з рухами, перевтіленнями, із розвитком різного роду чутливості, спрямована на загальну енергетизацію тіла. Цей вид медитації пов'язаний з тілесно орієнтованими прийомами.

Для створення казок можливі різні форми: інтерпретація, переписування казок, дописування казок і створення нових казок та історій тощо. Розповідати казки може як дитина, так і дорослий дитині; як поодиноці, так і колективно.

Театралізація казок – казки на піску, театралізовані ігри, терапевтичні лялькові спектаклі – тут робота з казкою безпосередньо стикається з психодрамою. В цьому руслі розроблено програми, що передбачають театралізацію казок дітьми спочатку за допомогою дорослого, а потім самостійно [2].

Казкова імідж-терапія – перевдягання в костюми казкових героїв і “приміряння” на себе їх характерів. Вона дає змогу відчути себе в новій оболонці й одночасно вивільняє енергію, накопичену внаслідок заборон, які підтримуються уявленнями про себе.

Лялькотерапія – створення пальчикових ляльок, маріонеток і розігрування з ними спектаклів, гра з тіньовими ляльками.

Малювання казок – психодіагностичне та спонтанне “чарівне” малювання.

Останні два напрями пов’язані з продуктивною діяльністю, терапевтичний ефект у них зумовлений творчими переживаннями в процесі створення малюнка або ляльки [3].

Говорячи про свій підхід, Т. Зінкевич-Євстигнеєва зазначає, що казкотерапія – це лікування казкою в тому значенні, що разом із клієнтом дорослий або дитина відкривають знання, що виявляються в цей момент психотерапевтичними.

Казкотерапія – це процес пошуку значення, розшифровки знань про світ і взаємини в ньому.

Нині, крім комплексного підходу, казку як вид метафори застосовують для вирішення окремих психолого-педагогічних завдань, таких як розвиток уяви, розвиток творчості, розвиток емпатії, використовують у контексті символдрами, діагностики міжособистісних відносин, національно-патріотичного й навіть релігійного виховання тощо.

Казки використовують також для розвитку творчості та уяви. В основу методики покладено функції чарівної казки, на основі яких роблять карточки, з яких формують різні комбінації. Потім дитина намагається скласти історію, беручи за основу ці картки. Треба зазначити, що прийом з використанням “пропповських” карт був запропонований ще Дж. Родарі як один із методів стимулювання розвитку фантазії [7].

Іншим цікавим прикладом психолого-педагогічного застосування казок є тлумачення казок. Ця технологія придатна для роботи з дітьми будь-якого віку й може застосовуватися як підстава для групових дискусій, ігор, малювання, обігравання й самостійного обмірковування.

Ізотерапія є однією з технологій популярної нині арт-терапії. Під цим поняттям розуміють різноманітні заняття з дітьми, в основу яких покладено різні методи образотворчого мистецтва.

Вперше ізотерапію було застосовано як метод психологічної корекції в роботі з дітьми, вивезеними з Європи в США під час Другої світової війни. Саме лікування образотворчим мистецтвом допомогло хлопцям впоратися з важкими психологічними травмами та повернутися до нормального

життя. Нині використання різних методів ізотерапії в роботі з дітьми надзвичайно популярне серед сучасних психологів і педагогів.

Зазвичай вправи ізотерапії застосовують у якості психологічного впливу на молодших школярів. Так, через малюнок психолог зможе зрозуміти внутрішній світ малюка й розібратися в тому, що його турбує. Між тим, існує низка проблем, пов'язаних зі станом здоров'я дітей, під час лікування та корекції якого успішно застосовують різні техніки ізотерапії, наприклад: різні психічні травми, неврози, депресії, тривожність, аутизм, затримка психічного й мовленнєвого розвитку.

Методи ізотерапії допомагають дітям впоратися з різними проблемами та стресами, заспокоїти нервову систему. Після занять у дітей часто нормалізується сон, зникає агресія.

При заняттях із дітьми використовують будь-які матеріали, які мають відношення до образотворчого мистецтва – фарби, олівці, пластилін, кольоровий папір тощо. Все це застосовують в активній формі лікування мистецтвом, тобто при створенні власних художніх творів. Крім того, деякі вправи ізотерапії мають пасивну форму, при якій у роботі використовують уже готові малюнки та інші твори мистецтва.

Музична терапія являє собою стародавню й найбільш розвинену форму лікування засобами мистецтва, адже зв'язок між музикою й медициною сходиться до витоків історії людства.

Т. Натансон зазначає, що вже древні єгиптяни, греки й римляни знали та цінували сприятливу дію музики на функціональну активність людини, тому використовували її під час цілительних обрядів. У XVIII ст. вплив музики з великим інтересом розглядали на медичних дисциплінах (першою нею зацікавилася психотерапія). А під час Другої світової війни музика була визнана терапевтичним засобом, що мало велике значення для її розповсюдження, в тому числі й у освітніх закладах.

Нині музику використовують не тільки під час музикотерапії, а й під час навчальних занять, як метод усебічної й багатоаспектної стимуляції розвитку. Враховуючи природні потреби дитини, вона частіше за все приймає форму активної терапії. Завдяки спілкуванню з нею діти можуть звільнитися від заборон і забути про труднощі, що їх обмежують.

Психологи стверджують, що невербальні засоби спілкування відіграють особливу роль у відносинах з дітьми, які ще не мають сформованого понятійно-сенсового апарату, яким володіють дорослі. Неважко помітити, що саме рухи та спів, які є вираженням музичної експресії, складають у дітей елемент їхньої природної активності й завдяки цьому знаходяться набагато ближче до дитини, даючи їй змогу “висловитися” та бути успішною.

Головна мета музично-терапевтичної діяльності дітей молодшого шкільного віку полягає в такому: допомога в загальному розвитку; покращення моторики; стимуляція ефективності розумової праці, пізнавальної діяльності, розвиток почуттів, уваги та пам'яті; стимулююча дія на естетичний розвиток; творчий та емоційний розвиток, який завдяки поєднанню

музики, пластики та поезії дає можливість повною мірою використовувати потенціал маленької людини; задоволення природної потреби дітей у навчальних розвагах; заохочення активних занять музикою, співом, грою на музичних інструментах; надання можливості для вільного самовираження, власної вербальної, рухової, вокальної та емоційної експресії; знаття емоційної напруги; підвищення віри у власні можливості та самооцінки; розблокування почуттів і розкриття емоцій чи напруги; розрядка, ліквідація різних негативних емоцій та розвиток позитивних емоцій; заспокоєння, розслаблення, стан відпочинку або, навпаки, активації; допомога в позбавленні від стресу; ліквідація агресії тощо.

Музика є універсальною силою, що діє на людину комплексно, незалежно від віку, освіти чи соціального статусу. До того ж вона дає змогу розблокувати емоції без допомоги лікаря чи психотерапевта. У свою чергу, спів і танець протягом віків є найкращою формою терапії, що ефективно вивільняє в дитині радісні та прекрасні сторони особистості.

Висновки. Отже, арт-терапія відкриває простір для творчих пошуків педагога, адже прийняття та переробка образної інформації мають рівнозначну цінність і доповнюють одне одного. Кращого інструмента, ніж казка, малюнок, гра, розповідь, людство ще не вигадало. Технології арт-терапії допомагають формувати особистість, її світогляд, життєві стратегії та сценарії, навчаючи людину бути творцем власного життя. До провідних технологій арт-терапії, які є найбільш ефективними в роботі з молодшими школярами, ми зарахували казкотерапію, ізотерапію та музичну терапію.

Перспективами подальших досліджень може бути науковий аналіз застосування таких арт-терапевтичних технологій у практиці молодшої школи, як ігрова терапія, пісочна терапія, фототерапія тощо.

Список використаної літератури

1. Беляєва М. Арт-педагогіка для вчителя / М. Беляєва // Освіта України. – Київ, 2014. – № 1–2. – С. 6–12.
2. Булашевич Т. С. Через дремучий лес к душевной гармонии и к гармонии с внешним миром / Т. С. Булашевич // Журн. практ. психолога. – 1999. – № 10–11. – С. 121–125.
3. Зинкевич-Евстегнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 310 с.
4. Копытин А. И. Практикум по арт-терапии / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург, 2000. – 124 с.
5. Лэнктон К. Волшебные сказки: ориентированные на цель метафоры при лечении взрослых и детей / К. Лэнктон. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 432 с.
6. Осадчук Л. О. Спосіб життя оригамі: оригамі в педагогіці та арт-терапії / Л. О. Осадчук // Простір арт-терапії: разом з вами. – Київ : Арт-терапевтична асоціація, 2006. – Вип. 2. – С. 54–60.
7. Соловей Л. Б. Сказка в развитии творчества / Л. Б. Соловей // Журн. практ. психолога. – 1999. – № 10–11. – С. 100–107.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Ковинько А. В. Сущность и технологии применения арт-терапии в работе с младшими школьниками

В статье указано, что арт-терапия открывает простор для творческих поисков педагога, ведь восприятие и переработка образной информации имеют равнозначную ценность и дополняют друг друга. Подчеркнуто, что лучшего инструмента, чем сказка, рисунок, игра, рассказ, человечество еще не придумало. Обозначено, что технологии арт-терапии помогают формировать личность, ее мировоззрение, жизненные стратегии и сценарии, обучая человека быть творцом собственной жизни. К передовым технологиям арт-терапии, которые являются наиболее эффективными в работе с младшими школьниками, отнесены сказкотерапия, изотерапия и музыкальная терапия.

Ключевые слова: педагог, технология, арт-терапия, младшие школьники, развитие.

Kovinko A. Essence of Technology and Art-therapy in Working with Younger Students

The article states that art therapy opens creative research space for the teacher, for the acceptance and processing of image information having equivalent value and complement each other. A better tool than a fairy tale, drawing, game, story of mankind has not invented. Technology Art therapy helps shape identity, its outlook, life strategies and scenarios, teaching a person to be the creator of his own life. Now the technology is promising art therapy as multimodal – using several kinds of art, consistent work in several creative modularity that best promotes creativity younger students. To develop the creative abilities of students to teachers should develop the following skills: the ability for empathy, patience, intuition, spontaneity, congruence (matching the external manifestations of feelings home state), the ability to adequately express their feelings and enjoyment of their body and movements, imagery, metaphorical thinking, personal level processing, creative development, capacity for reflection, overall cultural development and so on. Author's leading art therapy technologies that are most effective in working with younger students, classified, fairy tale therapy, isotherapy and music therapy. Fairy tale therapy – technology that uses the fantastic form, a halo of magic for the integration of younger pupils, development of creative skills, adaptive skills, improving ways of interacting with the world. Isotherapy – technologies use various activities for children, which are based on different methods of art. Methods isotherapy help children cope with various problems and stress, calm the nervous system. After classes children are often normal sleep, aggression disappears. Music therapy is an ancient and most advanced form of treatment through art, because the relationship between music and medicine dates back to the origins of human history. Music is a universal force that acts on a complex person, regardless of age, education or social status. Moreover, it allows you to unlock emotions without the help of a doctor or therapist.

Key words: teacher, technology, art therapy, younger students, development.

УДК 37.07.925:378.143(046)

Л. А. ПАВЛЕНКО

старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто можливість використання інноваційних освітніх технологій для вдосконалення та змістовного оновлення системи науково-методичної роботи школи. Зауважено на значенні підвищення професійного рівня педагогів, розвиток їх творчого потенціалу й ефективності навчально-виховного процесу через упровадження інноваційних освітніх технологій.

Розглянуто традиційні, нетрадиційні, масові форми та методи науково-методичної роботи, які сприяють збагаченню інтересів, духовних і професійних потреб педагогічних кадрів, допомагають у виробленні позицій щодо важливих педагогічних проблем сучасності, виступають як форми виявлення та узагальнення кращого педагогічного досвіду, сприяють творчому пошуку, зростанню педагогічної майстерності вчителя.

Ключові слова: творчий потенціал, творчість, інноваційні освітні технології, науково-методична робота, навчально-виховний процес.

Зростання потоку наукової інформації, що є характерною ознакою сучасного розвитку суспільства, а також підвищення рівня вимог до обсягу базових знань учнів зумовлюють необхідність інтенсифікації процесу навчання.

Першочергового значення в таких умовах набуває проблема розвитку творчого потенціалу педагогів, упровадження інноваційних технологій навчання й виховання, вдосконалення змісту загальної освіти. Все це є доказом необхідності вдосконалення системи науково-методичної роботи школи.

Закон України “Про освіту” [1], “Про загальну середню освіту” [2], Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті [3] передбачають суттєве вдосконалення шкільної науково-методичної роботи.

До проблеми науково-методичного забезпечення навчального процесу в різних закладах освіти в своїх дослідженнях зверталися Ю. В. Андріяко, Я. Я. Болюбаш, С. М. Гончаров, Г. Є. Гребенюк, О. А. Дубасенюк, В. А. Козаков, І. П. Лащик, М. Ф. Степко, Г. О. Шемелюк та ін.

Існуюча система шкільної науково-методичної роботи відіграє важливу роль у розвитку сучасної загальноосвітньої школи. Довгий час вона “озброювала” педагогічні кадри необхідними знаннями, вміннями, сприяла підвищенню їх наукового рівня й професійної майстерності. Однак як у змістовному, так і в організаційному плані шкільна науково-методична робота на певному етапі перестала відповідати в повному обсязі сучасним вимогам розвитку української національної школи, не змогла забезпечува-

ти повною мірою подолання протиріч між рівнем знань, уміннями педагогів і вимогами суспільства.

Відповідаючи основному життєвому завданню, система шкільної науково-методичної роботи вимагає внесення кардинальних змін до змісту та організаційних форм свого функціонування.

Сьогодні створено нові підходи до організації освіти в школі, що й зумовило вибір теми статті: “Інноваційні освітні технології як чинник удосконалення системи науково-методичної роботи закладу освіти та розвитку творчого потенціалу педагогів”.

Мета статті – розглянути нові підходи до організації та змістовного вдосконалення системи науково-методичної роботи в школі, особливо підвищення професійного рівня педагогів, розвитку їх творчого потенціалу й ефективності навчально-виховного процесу шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій.

Оновлення освіти – справа досить складна. Вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі пов’язано, насамперед, із завданням модернізації шкільної науково-методичної роботи, її вдосконаленням на інноваційній основі.

Забезпечити реалізацію завдання з модернізації шкільної науково-методичної роботи, її вдосконалення на інноваційній основі можливо завдяки залученню педагогів до творчої діяльності, дослідно-експериментальної роботи, формуванню в них нових підходів до організації науково-методичної роботи, нового розуміння педагогічної творчості.

Необхідно зазначити, що якісна й ефективна науково-методична робота є важливою складовою післядипломної освіти, має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагога, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів загальноосвітніх закладів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу.

З одного боку, науково-методичну діяльність шкільного педагога необхідно розглядати як форму педагогічної творчості, з іншого – як умову позитивного розвитку шкільної навчальної системи.

Система науково-методичної роботи школи покликана:

- розвивати й оновлювати зміст навчання;
- задовольняти інтереси педагогічного колективу в постійному підвищенні професійного рівня;
- удосконалювати навчально-виховний процес;
- запроваджувати інноваційні педагогічні технології в навчальний процес.

Одним з ефективних шляхів процесу модернізації системи науково-методичної роботи може бути реалізація єдиної методичної теми школи, яка буде реалізовуватися через індивідуальну науково-методичну діяльність педагога, яка спрямована на усвідомлену, планомірну та безперервну

роботу щодо вдосконалення його теоретичної та практичної підготовки, необхідної для практичної діяльності.

Важливою формою науково-методичної роботи є індивідуальна робота вчителя над науково-методичною темою (проблемою) й самоосвіта, а саме:

- обробка літератури;
- вивчення й творче застосування досягнень передового педагогічного досвіду;
- аналіз та узагальнення власного досвіду;
- удосконалення практичної підготовки з питань різних завдань навчального характеру;
- проведення семінарів, консультацій, лекцій тощо.

Питома вага застосування цих форм роботи є неоднаковою. Насамперед береться на озброєння педагога індивідуальна робота над літературою: аналіз усіх джерел науково-методичної інформації з певної теми, отриманих у процесі курсової перепідготовки, підвищення кваліфікації, участь у роботі семінарів, вивчення джерел і читання літератури з певної теми, вивчення досвіду педагогів-новаторів тощо.

Педагог таким чином набуває навиків аналізу своєї педагогічної діяльності, вчиться прийомам науково-дослідницької роботи, набуває вміння оформлення та представлення результатів індивідуальної роботи над науково-методичною темою (проблемою). Найбільш значущі результати індивідуальної роботи педагога можуть бути представлені для обговорення на засіданнях методичних комісій, семінарах, педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях, а в окремих випадках можуть стати основою для виступу педагогів як лекторів [6, с. 10].

Таким чином, індивідуальна робота над науково-методичною темою (проблемою) в межах реалізації проблеми школи стає фактором, спрямованим на вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів загалом, сприяє покращенню навчально-виховного процесу в школі.

Індивідуальну роботу над науково-методичною темою (проблемою) доцільно оформляти в письмовому вигляді та на електронному носії, наприклад, у вигляді реферату за структурою:

1. Обґрунтування доцільності вибору індивідуальної теми (проблеми), виходячи з науково-методичної теми (проблеми) школи.
2. Короткий аналіз літератури з певної теми.
3. Опис особистого досвіду в межах теми.
4. Вплив роботи над темою на наслідки й результати особистої педагогічної діяльності з конкретного предмета (дисципліни тощо).
5. Висновки за результатами індивідуальної роботи над науково-методичною темою.

Система роботи над єдиною методичною темою вимагає індивідуальних (наставництво, консультування, стажування, самоосвіта), групових (методичні об'єднання, творчі та профільні групи, Школа передового педагогічного досвіду, педагогічної майстерності, об'єднання вчителів за інте-

ресами, практикуми) та масових форм (цільові семінари, практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції, методичні оперативні наради, методичні фестивалі, конкурси тощо), які перебувають в органічній єдності, взаємодіють, доповнюють один одного [5, с. 15].

Першим кроком до побудови системи роботи в цьому напрямі може бути колективне обговорення й обробка програмно-концептуальних положень, зокрема принципів роботи над єдиною методичною темою школи: всебічності змісту науково-методичної роботи, комплексності, системності; зв'язку змісту з комплексом цілей і завдань науково-методичної роботи; актуальності, єдності науковості та доступності, практичної спрямованості вибору пріоритетів у змісті науково-методичної роботи.

Важливим є формулювання вимог до визначення методичної теми школи: актуальність теми (проблеми) для діяльності педагогічного колективу, відповідність теми розвитку педагогічного колективу реалізації завдань проблеми; співзвучність теми із сучасними педагогічними ідеями; діалектичний зв'язок (шкільна тема – проблема міста (району, області) – передовий досвід – конкретний науково-дослідний заклад).

Алгоритм роботи педагогічного колективу над єдиною методичною темою може бути таким:

1. Визначення науково-методичної проблеми, над якою буде працювати навчальний заклад.
2. Організаційне забезпечення роботи над темою:
 - підготовка педагогічного колективу до впровадження нової педагогічної ідеї (розгляд питання про роботу над науково-методичною ідеєю на педагогічній раді, методичних кафедрах);
 - складання плану, програми роботи над проблемою;
 - встановлення зв'язків із кафедрами вузів, науковцями;
 - визначення функцій, завдань підрозділів установи по роботі над науково-методичною темою;
 - визначення творчих, дослідницьких груп, організація їх роботи.
3. Науково-методичне забезпечення роботи над проблемою:
 - структурування теми (виділення основних ідей, положень, завдань теми, визначення основних джерел і їх обробка);
 - психолого-педагогічна, теоретична підготовка педагогічних кадрів з цієї теми;
 - методичне забезпечення роботи над темою, розробка необхідних матеріалів.
4. Формування передового педагогічного досвіду на основі результатів наукових досліджень процесів, пов'язаних з роботою над темою.
5. Впровадження позитивного досвіду в практику роботи вчителів.
6. Контроль за процесом і результатами впровадження досвіду, корекція.
7. Узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів школи.

8. Аналіз результатів роботи. Підбиття підсумків. Оформлення результатів роботи (методичні рекомендації, виступи, конференції).

Для успішної роботи педагогічних колективів над обраною методичною темою пропонують реалізовувати такі інноваційні технології:

- технологія адаптивного управління;
- компетентнісно орієнтований підхід до формування та розвитку дітей і підлітків;
- проектно-модульна технологія планування й реалізації навчально-виховного процесу;
- технологія поліпрофільності в межах освітнього округу;
- технологія векторної взаємодії суб'єктів освітнього округу;
- технологія корпоративного навчання педагогів.

Варто зазначити, що в умовах інтенсивного розвитку та оновлення середніх загальноосвітніх навчальних закладів підвищуються вимоги до науково-методичної роботи, зокрема до діяльності педагогічних колективів щодо організації системи безперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів, розвитку їх творчого потенціалу.

Крім реалізації єдиної методичної теми школи, яка реалізується через індивідуальну науково-методичну діяльність педагога, важливе місце відводять масовим формам науково-методичної роботи. Вони сприяють збагаченню інтересів, духовних і професійних потреб педагогічних кадрів, допомагають у виробленні позицій з важливих педагогічних проблем сучасності, виступають як форми виявлення та узагальнення кращого педагогічного досвіду. Такими формами науково-методичної роботи можуть бути педагогічні читання, конференції, міжшкільні семінари та практикуми, педагогічні виставки, огляди кращих навчальних кабінетів, проведення щорічних конкурсів “Учитель року”, методичних мостів, методичних тижнів, “круглих столів”, конкурсів професійної майстерності, конкурсів творчості молодих учителів.

Традиційні та нетрадиційні форми й методи науково-методичної роботи (засідання, ділові педагогічні ігри, лекції, лекції-консультації, доповіді, практичні заняття, мозкові штурми, тренінги, диспути, огляди) допомагають педагогам задовольняти їхні потреби, запити та інтереси, а впровадження активних форм роботи (семінар-практикум на тему “Впровадження нових педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес”, майстер-клас на тему “Використання мультимедійних презентацій на уроках”; педагогічні читання на тему “Система роботи педколективу над проблемною темою”, практичні заняття для вчителів по роботі з програмно-педагогічними засобами, електронними тестами, Інтернет-ресурсами, конкурс творчих звітів про роботу за єдиною методичною проблемою [4, с. 46]) сприяють творчому пошуку, зростанню педагогічної майстерності вчителя та розвитку його творчого потенціалу.

Висновки. Оновлення науково-методичної роботи нерозривно пов'язане з розвитком нового педагогічного мислення, вивченням інноваційних

технологій навчання, заснованих на комп'ютерній підтримці навчальної діяльності та інтенсифікації навчального процесу, підвищує ефективність навчально-виховного процесу та професійний рівень педагогів, сприяє розвитку їх творчого потенціалу.

Освітні технології, нетрадиційні форми організації навчально-виховної роботи можна реалізовувати як загалом, так і впроваджувати окремі етапи роботи щодо її реалізації.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
2. Про загальну середню освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.golovbukh.ua/regulations/8450/466681/>.
4. Дерев'янкіна Н. В. Криниця педагогічного досвіду / Н. В. Дерев'янкіна. – Харків : Основа, 2011. – 128 с.
5. Жерносок І. П. Організація науково-методичної роботи в школі / І. П. Жерносок. – Харків : Основа : Тріада+, 2007. – 128 с.
6. Організація науково-методичної роботи у професійно-технічному навчальному закладі : метод. реком. / упор. Л. М. Павлова. – Київ : ПТіЗО МОН України, 2009. – 50 с.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

Павленко Л. А. Инновационные образовательные технологии как фактор усовершенствования научно-методической работы образовательного учреждения и повышения профессионального уровня педагога

В статье рассматривается возможность использования инновационных образовательных технологий для совершенствования и содержательного обновления системы научно-методической работы школы. Обращено внимание на значение повышения профессионального уровня педагогов, развитие их творческого потенциала и эффективность учебно-воспитательного процесса через внедрение инновационных образовательных технологий.

Рассмотрены традиционные, нетрадиционные, массовые формы и методы научно-методической работы, которые способствуют обогащению интересов, духовных и профессиональных потребностей педагогических кадров, помогают в выработке позиций по важным педагогическим проблемам современности, выступают как формы проявления и обобщения лучшего педагогического опыта, способствуют творческому поиску, росту педагогического мастерства учителя.

Ключевые слова: *творческий потенциал, творчество, инновационные образовательные технологии, научно-методическая работа, учебно-воспитательный процесс.*

Pavlenko L. Innovative Educational Technologies as a Factor of Improvement Scientific and Technical Work of Educational Institutions and Development of Creative Potential Teachers

In article the author considers use of innovative educational technologies as a factor of updating system of scientific and methodological work the educational institution and the creative potential of teachers. Relevance of a problem which is caused by attention to innovative processes in education and to its sustainable development is opened. New approaches to the organization and content updates for methodological work in the school, features of improve the professional level of teachers, the development of the creative

potential of teachers and the effectiveness of teaching and educational process through the introduction of innovative educational technologies are considered.

Paying attention to the improvement of intra-school methodological work, as well as the problem of developing the creative potential of teachers, becomes obvious that the introduction of innovative technologies education and training leads to an improvement of general education.

Need of ensuring realization of tasks of modernization of intra school scientific and methodical work, its improvement on an innovative basis that becomes possible thanks to involvement of teachers to creative activity, skilled and experimental work, formation at them new approaches to the organization of the scientific and methodical work, new understanding of pedagogical creativity is confirmed.

The article is noted that in the conditions of intensive development and updating of secondary schools increased demands on the scientific and methodological work, including the activities of teaching staff for the organization of continuous training and retraining of teachers.

The author considers traditional, non-traditional, massive forms and methods of scientific and methodological which promote the enrichment of interests, spiritual and professional needs of teachers, help in formulating positions on important educational issues of our time, act as a form of identification and synthesis of the best educational experience, promotes creative solutions, the growth of pedagogical skill of the teacher and the development of its creative potential.

Key words: *creative potential, creation, innovative educational technology, scientific and methodical work, educational process.*

УДК 37(091)(4/9)

І. І. СТЕПАНЕНКО

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

**МІЖПРЕМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ПРОЦЕСІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

У статті проаналізовано досвід британських учителів щодо використання міжпредметних зв'язків у процесі правового виховання старшокласників Об'єднаного Королівства. З'ясовано, що міждисциплінарний характер виховання надає змогу використовувати досвід і знання вчителів із різних дисциплін для ознайомлення учнів зі своїми правами та правовими нормами, що прийняті в суспільстві, зацікавлення старшокласників і формування в них інтересу до розуміння норм права.

Установлено, що питання правового виховання вчителі порушують на предметах соціально-гуманітарного (історія, література, мова), природничого (географія), природничо-математичного (інформатика) циклів. Доведено позитивні результати використання міждисциплінарного підходу в процесі правового виховання старшокласників Великої Британії.

Ключові слова: *правове виховання, Велика Британія, міжпредметні зв'язки, старшокласники, міждисциплінарний підхід.*

Освітня система України зазнає значних змін на початку ХХІ ст. Необхідність входження в систему нових правових відносин, інтенсивні інтеграційні процеси, виникнення “інформаційного” суспільства висувають перед системою освіти нові завдання щодо вдосконалення навчального процесу. Дедалі більшої актуальності набуває проблема адаптації старшокласників і випускників навчальних закладів до реальних умов життя в суспільстві. На вирішення цієї проблеми спрямовано правове виховання, яке забезпечує інтенсивний розвиток особистості старшокласників загалом, оскільки сприяє корекції особистісних поведінкових норм, які створюють основу для розуміння й опору негативним впливам.

Важливість правового виховання молоді зумовлена ще й тим, що в життя вступають усе нові й нові покоління людей. І кожне нове покоління, засвоюючи досвід минулого, відчуває жагу до пізнання нових явищ, теорії та практики існування суспільства. Це накладає певний відбиток на зміст, методи, форми й засоби правового виховання молоді.

На сьогодні в освітніх закладах різних країн світу накопичено значний досвід організації правовиховної роботи. Це, насамперед, стосується Великої Британії, педагогіка якої містить чимало цікавих ідей, а тому постійно привертає увагу науковців і практиків різних країн світу.

Аналіз актуальних досліджень надає змогу стверджувати, що питання міжпредметних зв'язків і конвергенції шкільних предметів у правовому вихованні старшокласників Об'єднаного Королівства привертали увагу багатьох зарубіжних науковців, таких як: Ф. Бест (F. Best), К. Глевей (C. Glavey), М. Екман (Eckmann), М. Естевес (M. Esteves), С. Тарней (S. Tunney),

Н. Тарроу (N. Tarrow), Дж. Тодрес (J. Todres), С. Хігінботам (S. Higinbotham), А. Шер (A. Scherr).

Отже, *мета статті* полягає в аналізі питань правового виховання старшокласників Великої Британії на основі використання міждисциплінарного підходу.

Суспільство протягом усієї своєї історії завжди приділяло особливу увагу проблемі поведінки людей, яка не відповідає загальноприйнятим або офіційно встановленим соціальним нормам. Коли суспільство стикається з гострою потребою вирішити ті чи інші конфлікти або суперечності, пов'язані з порушенням прав або законних інтересів особистості, коли зазначені конфлікти стають масовими, вони набувають статусу соціальних явищ.

Основні уявлення про права людини діти шкільного віку отримують не тільки в результаті інформації вчителя або адміністрації школи, а й у процесі спілкування один з одним, з працівниками школи, з батьками. Найбільшого значення в цьому випадку набуває можливість учнів брати участь в обговоренні на уроках різних впливів на них. Забезпечення доступної інтегрованої та міждисциплінарної діяльності, що закликає до активної участі дітей у вирішенні різних проблем правового спрямування, як наголошує Н. Тарроу, так само є основним елементом процесу виховання й має важливе значення для викладання дисциплін, прямо чи опосередковано пов'язаних із правовим вихованням [9, с. 3]

Отже, міждисциплінарність правового виховання покликана використовувати досвід та знання вчителів з різних дисциплін при викладанні прав людини в загальноосвітніх навчальних закладах. На особливу увагу заслуговують предмети, що поєднують історичний та сучасний досвід розуміння прав людини й демократії.

На одному з перших семінарів учителів з викладання прав людини, проведеному Радою Європи в 1980 р. в Німеччині, було визначено два підходи до викладання прав людини:

- права людини вивчають у межах спеціального предмета або частини предмета зі спеціально підготовленими вчителями, програмами та часом, відведеним у розкладі;
- вивчення прав людини включено до всіх предметів.

На цьому семінарі також наголошували на тому, що школи повинні гарантувати учням доступність усіх підходів. Особливу увагу приділили використанню другого підходу, який вимагав розробки спеціального проекту з викладання прав людини і включав міждисциплінарну команду вчителів [7, с. 8].

Команда вчителів-одномумців повинна була підготувати проект, розрахований на декілька років, який буде втілюватися в шкільних дисциплінах і сприяти покращенню демократичного життя школи [3, с. 26].

Враховуючи тісний зв'язок правового виховання з дисциплінами соціально-гуманітарного, природничого та природничо-математичного циклів,

розглянемо більш детально приклади організації правового виховання учнів у межах викладання таких предметів, як історія, література та географія.

Історія є найбільш сприятливою дисципліною шкільного навчального плану, де права людини можуть бути детально вивчені. Історія людства – це, з одного боку, історія невміння вирішувати конфлікти, а з іншого – історія того, як різні суспільства протягом багатьох століть виробляли та продовжують виробляти різні процедури врегулювання конфліктів як правовим, так і неправовим шляхом. Але історія з властивою їй прискіпливістю лише сухо викладає факти, без звернення до літературних і філософських джерел, що навряд чи викликає жвавий інтерес учнів до вивчення предмета. На уроках історії учителі, наприклад, надають низку пояснень щодо появи, розвитку, а іноді й регресу прав людини з погляду історичної науки [6, с. 166–175].

Так, вивчаючи тему промислової революції ХІХ ст., учителі-історики згадують часи, коли на заводах Європи працювали малолітні діти, коли все життя бідняка зводилося до важкої праці без вихідних, відпусток і лікарняних. З появою верстатів основною робочою силою ставали жінки й діти, яким платили менше, ніж дорослим чоловікам. Унаслідок дешевизни дитячої робочої сили до середини ХІХ ст. майже половина робітників на фабриках Англії була молодше від 18 років. Відомі випадки, коли діти починали працювати з п'яти-шести років. Для дітей встановлювали спеціальні правила, наприклад, забороняли дивитися у вікно на робочому місці й грати під час обідньої перерви. У недільні дні дітей часто змушували чистити верстати.

Отже, викладаючи суто історичний матеріал, учитель наводить влучні приклади й пояснює дітям порушення їхніх прав.

Ще одним джерелом інформації щодо порушення прав особистості може бути історія Другої світової війни. Нацистські переслідування євреїв, концентраційні табори є прикладом екстремального порушення прав людини [2, с. 175–180].

Література і мова розкривають прагнення людей до світлого майбутнього, їх страждання й радощі, боротьбу з соціальною та правовою несправедливістю, цінності, якими необхідно керуватися. З давніх часів і до сьогодення світова література формувала ціннісні орієнтири людей [4].

Читання й обговорення художніх творів надає дуже суттєву допомогу в процесі правового виховання школярів. Так, вивчаючи класиків британської літератури лорда Байрона, Чарльза Діккенса, Бернарда Шоу, старшокласники аналізують такі якості особистості, як: сухість, жадібність, жорстокість, невігластво та егоїзм; відстежують безправ'я робітничого класу. Учитель робить акцент на тому, що на сучасному розвитку суспільства права робітників захищені законом.

Під час розгляду твору Мері Шеллі “Франкенштейн” учитель може зосередити увагу старшокласників на тому, що, крім прав, людина має й обов'язки, а також мусить відповідати за свої вчинки перед суспільством.

Географія допомагає учням в інтерпретації світу; розумінні правових та соціально-економічних процесів і проблем, які відбуваються у світі, складності навколишнього світу. Вивчення географії із застосуванням правовиховного елементу дуже важливе для старшокласників Об'єднаного Королівства. Географія надає змогу усвідомити природу й взаємозв'язок різних явищ – від зміни цін на нафту в Перській затоці до впливу зміни клімату в глобальному масштабі. Завдяки географії учні старшого шкільного віку з'ясовують місце своєї країни на геополітичній арені.

Як слушно зазначає М. Естевес, розвиток соціальної компетенції в старшокласників і ефективна практика правових аспектів на уроках географії є важливим завданням для учителів-географів [5, с. 447–451]

Насправді, як зауважують британські фахівці, будь-який розгляд питань щодо елементів правового виховання має бути пов'язаний з розвитком аналітичних навичок вирішення фізичних, гендерних і економічних проблем у різних масштабах. Саме це є важливим внеском географічного підходу в процес правового виховання [8].

Розглядаючи географію як важливий ресурс розуміння прав людини, вчителі-практики мають на меті:

- сформулювати в старшокласників уявлення про взаємозв'язок між бідністю й порушенням прав людини (Індія, Малайзія, Африканські республіки тощо);
- дізнатися, як порушення прав людини стають однією з основних причин бідності;
- проаналізувати розвиток різних держав залежно від географічного розташування й наявності природних ресурсів (стрімкий розвиток ОАЕ);
- дізнатися про гендерну нерівність у правовому аспекті (країни, які сповідують іслам);
- дослідити вплив міграційних процесів на порушення прав як мігрантів, так і жителів країн, які їх захистили (терористичні акти в Німеччині, Франції тощо).

Таким чином, вивчаючи географію, органічно висвітлюють питання правовиховного спрямування.

Не можемо також оминати увагою вплив інформатики на розвиток і становлення правової свідомості старшокласників Великої Британії.

Інформатика в умовах інформаційного та технічного розвитку суспільства є одним із тих предметів, який має можливості для виконання завдань правового виховання учнів старшої школи. Реалії сьогодення заохочують учнів старших класів користуватися електронними ресурсами для вивчення й аналізу правових, політичних, громадських, духовних, моральних, соціальних та культурних аспектів суспільного життя, проблем і подій у Великій Британії та в цілому світі.

На сучасному етапі високорозвинених технологій використання інформаційних ресурсів глобальних комп'ютерних мереж, насамперед Інтернету, є життєвою необхідністю. Мережа активно розвивається, напрями її викорис-

тання постійно поширюються. Зараз Інтернет – це глобальна багатофункціональна інформаційна мережа. Доступ до електронних даних, у тому числі правових, є відкритим для всіх категорій громадян, незалежно від державних кордонів, національності, професії. Інформаційні технології впливають на формування правосвідомості й правової культури британських громадян.

Наприклад, Британська мовна корпорація BBC пропонує набір інтерактивних ресурсів, що можуть допомогти старшокласникам структурувати та вдосконалити знання, отримані на уроках правового виховання. Ресурси BBC надають змогу учням дізнаватися про свої права, переглядати матеріали про нелегальних іммігрантів та осіб, які шукають притулку. Хоча ці ресурси спрямовані на старшокласників, вони також можуть стати в нагоді й учителям-вихователям, тому що містять плани уроків і рекомендації, присвячені правовому вихованню як у навчальний, так і в позанавчальний час.

Серед учнів та виховних закладів, що здійснюють правове виховання старшокласників як у Великій Британії, так і в усьому світі, виявився надзвичайно популярним відеосайт YouTube, який може мати два шляхи впровадження питань правового виховання учнів у позанавчальній діяльності. З одного боку, він може бути використаний учителями як неофіційний шлях закріплення ключових понять тем. З іншого боку, молоді люди можуть зустріти в цих відео ті питання, що їх турбують чи турбували раніше, і залишити свої коментарі на форумах, які йдуть після відео [1, с. 290–293].

Необхідно звернути увагу на те, що можливі й негативні наслідки користування тими чи іншими інформаційними технологіями, оскільки дитина перестає самостійно думати. За допомогою інструментів комунікації різні факти, політичні події, взагалі соціальна реальність інтерпретуються у вигідному для авторів повідомлення світлі, нав'язуючи потрібне розуміння тієї чи іншої інформації. З огляду на це, британські вчителі організують навчальні заходи для дітей і їхніх батьків з метою запобігання можливим негативним наслідкам користування інформаційними комунікативними технологіями, дають рекомендації щодо правильного користування потрібною інформацією з правових питань чи будь-яких інших, які можуть зацікавити підростаюче покоління.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження свідчить, що вчителі Великої Британії мають значний досвід з упровадження питань правового виховання в освітньо-виховний процес школи за допомогою міжпредметних зв'язків при викладанні історії, літератури і мови, географії, інформатики. Перспективами подальшого наукового пошуку є порівняльний аналіз використання міждисциплінарного підходу в умовах британського та українського правовиховного процесу учнів старшої школи.

Список використаної літератури

1. Степаненко І. І. Роль засобів масової комунікації у правовому вихованні підлітків / І. І. Степаненко // Становлення особистості професіонала: перспективи і розвиток : матеріали II-ої Міжнародної науково-практичної конференції (15–16 лютого 2013 р.). – Одеса : Видавець В. В. Букаєв, 2013. – С. 290–293

2. Albert S. The Role of Historical and Political Education in Contemporary Human Rights Education / S. Albert // Human Rights and History: A Challenge for Education / ed. by R. Huhle. – Berlin, February 2010. – P. 175–180
3. Best F. Human Rights Education / F. Best. – Strasburg, 1992. – 75 p.
4. Todres J. Human Rights in Children's Literature: Imagination And The Narrative Of Law / J. Todres, S. Higinbotham // OXFORD. – 2016. – 320 p.
5. Esteves M. Citizenship Education – What Geography Teachers Think on the Subject and How They are Involved? / M. Esteves // Procedia – Social and Behavioral Sciences : The Proceedings of 6th World Conference on educational Sciences. – 2015. – Vol. 191 . – P. 447–451.
6. Eckmann M. The Role of History in Education against Discrimination / M. Eckmann // Human Rights and History: A Challenge for Education / ed. by R. Huhle. – Berlin, 2010. – P. 166–175.
7. The Teaching of Human Rights in Upper Secondary Education : Report of the Seminar // Denaueschingen, Federal Republic of Germany, 19–23 May 1980 (Doc. DECS/EGT (80)50). – Strasbourg, 1980.
8. Tunne S. Geography Development and Human Rights Amnesty International Ireland / S. Tunney, C. Glavey // Ireland. – 2010. – 32 p.
9. Tarrow N. Human Rights Education: Alternative Conceptions / N. Tarrow. – California, 1990.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.

Степаненко И. И. Межпредметные связи в процессе правового воспитания учеников Великобритании

В статье анализируется опыт британских учителей в использовании межпредметных связей в процессе правового воспитания старшеклассников Великобритании. Установлено, что междисциплинарный характер воспитания дает возможность использовать опыт и знания учителей разных дисциплин при ознакомлении учащихся со своими правами и правовыми нормами, которые приняты в обществе, формировании заинтересованности старшеклассников в понимании норм права.

Отмечено, что вопросы правового воспитания могут быть рассмотрены учителями на предметах социально-гуманитарного (история, литература, язык), естественного (география), естественно-математического (информатика) циклов. Доказано положительное влияние использования междисциплинарного подхода в процессе правового воспитания старшеклассников Великобритании.

Ключевые слова: правовое воспитание, Великобритания, межпредметные связи, старшеклассники, междисциплинарный подход.

Stepanenko I. Interdisciplinary Links in the Process of Legal Education at British Schools

In the article the experience of British teachers in the use of interdisciplinary connections in the legal education of high school students of the UK is considered. As this type of interdisciplinary education provides, using the experience and knowledge of teachers from different disciplines, during getting the students acquainted with their rights and legal norms, that are accepted in society, get them interested and cause their keen interest in understanding the law.

Concentrating on school subjects guarantees convergence around legal training, team-minded teachers should define the process of learning of their rights and responsibilities by high school students as a project for up to several years, which will be implemented in school subjects. After the collective determination of the content, objectives and implementation of forms of legal education the project that should contribute to improving the democratic life of the school is developed and published in school curricula.

It is established that the legal education can be considered for social and humanitarian subjects (History, Literature, Language), natural sciences (Geography), natural sciences and mathematics (IT) cycles of subjects.

History is the most important discipline of school curriculum, where human rights can be studied in detail. In history lessons, for example, a number of explanations regarding the emergence, development, and sometimes regress of human rights in terms of historical science are provided/

Literature, Language we always showed the willingness of people to a brighter future, their sufferings and joys, against social and legal injustice and the preservation of the values by which they are governed. From ancient times to the present day Literature has shaping world value orientations of people.

Geography as a form of knowledge helps in interpreting the world, it can also educate as for understanding the legal and socio-economic processes taking place in the world. This concept Geography is clearly connected with the idea that the study of legal, social and environmental problems in the critical keys helps understand the complexity of the world around us.

ICT in the condition of information and technological development of the society is one of those subjects that has very real and necessary features to achieve the objectives of legal education. Current realities encourage high school students to use digital resources to study and analyze the legal, political, social, spiritual, moral, social and cultural aspects of social life, problems and events taking place in the UK and worldwide.

Therefore, the positive influence of using the interdisciplinary approach in the legal education of high school students of the UK was proved in the article.

Key words: *legal education, the United Kingdom, interdisciplinary links, high school students, interdisciplinary approach.*

УДК 373.5.046-056.45

А. С. ТКАЧОВ

кандидат педагогічних наук, докторант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ

У статті відзначено, що впровадження компетентнісного підходу в освітній процес школи є важливою вимогою сьогодення. На основі аналізу наукової літератури наголошено, що перехід до компетентнісної освіти вимагає принципових змін у всіх складниках педагогічного процесу: у цілях і результатах навчання й виховання; у змісті освіти; у цінностях; у діяльності вчителів та школярів; у технологічному забезпеченні навчального процесу; в освітньому середовищі тощо.

Обґрунтовано, що компетентнісний підхід є методологічною основою й найважливішим орієнтиром подальшого розвитку шкільної освіти, теоретичною основою та стратегією дослідження, ракурсом бачення змісту й організації освітнього процесу в школі, що передбачає забезпечення його спрямованості на оволодіння учнями ключовими та предметними компетентностями. Реалізація цього підходу передбачає перенесення наголосу із засвоєння учнями попередньо визначених знань, умінь та навичок на формування обізнаності чи поінформованості суб'єкта, набуття ним досвідченості в різних сферах життєдіяльності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, концептуальні ідеї, шкільна освіта, компетентність.

У сучасних нормативних документах (Закон України “Про загальну середню освіту”, Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи, Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року тощо) обґрунтовано актуальність реформування системи шкільної освіти на засадах компетентнісного підходу. Очевидно, що державна політика в цьому плані формується під значним впливом сучасних тенденцій розвитку суспільства: подальшої інтеграції та глобалізації світової економіки, поглиблення міжнародних відносин, створення єдиного освітнього простору, підвищення мобільності студентів вишів і професійних кадрів тощо.

Директивні приписи щодо обов'язковості впровадження компетентнісного підходу в освітній процес школи активізували дослідження, присвячені вивченню різних аспектів порушеної проблеми. Зокрема, теоретико-методичні засади формування ключових та предметних компетентностей в учнів різного віку висвітлено в наукових доробках Н. Бібік, В. Болотова, І. Зимньої, О. Савченко та ін.

Сутність компетентнісного підходу та технологію його реалізації в школі висвітлено в працях І. Беха, А. Вербицького, В. Вербицького, О. Пометун, С. Трубаچهвої, А. Хуторського та ін. Визначені на основі аналізу відповідних міжнародних документів шляхи реалізації компетентніс-

ного підходу в навчальних закладах інших країн проаналізовано в публікаціях О. Волошиної, І. Локшиної, В. Лугового та ін.

Науковці зробили вагомий внесок у вивчення проблеми реалізації компетентнісного підходу в навчанні школярів. Однак у процесі проведення наукового пошуку з'ясовано, що ця проблема на теоретичному та практичному рівнях загалом досліджена недостатньо. Зокрема, не розроблено цілісної концепції впровадження цього підходу в освітній процес школи в контексті вимог сьогодення.

Мета статті – визначити й обґрунтувати концептуальні ідеї реалізації компетентнісного підходу в навчанні учнів на сучасному етапі розвитку школи.

Як встановлено, деякі вчені у своїх наукових працях визначили певні концептуальні позиції щодо впровадження компетентнісного підходу в шкільну освіту. Так, А. Вербицький підкреслює, що цей підхід означає появу історично нового типу навчання й виховання молоді. У свою чергу, перехід до компетентнісної освіти потребує принципових змін в усіх складниках педагогічного процесу, а саме:

- у цінностях, цілях і результатах навчання й виховання (ідеться про перехід від засвоєння школярами знань, умінь та навичок до формування в них відповідних компетентностей);
- у змісті навчання (переорієнтація від по-предметно розчленованої абстрактної теоретичної інформації, мало пов'язаної з практикою, до системної основи компетентних практичних дій і вчинків);
- у педагогічній діяльності вчителя (зміна професійної позиції педагога від монологічного викладення навчального матеріалу до забезпечення діалогу та творчої співпраці всіх учасників освітнього процесу);
- у діяльності школярів (центральне місце в педагогічній взаємодії відведено не репродуктивній діяльності учнів, пасивному прийому й запам'ятовуванню ними навчальної інформації, а процесу творення образу світу за допомогою активного ствердження себе в царинах інтелектуальної, духовної, соціальної та предметної культури);
- у технологічному забезпеченні навчального процесу (основна увага зосереджена на застосуванні не традиційних методів, спрямованих на засвоєння школярами нової інформації, а інноваційних педагогічних технологій, що ґрунтуються на принципах спільної діяльності та творчої взаємодії педагога й учнів, єдності пізнавальної, дослідницької та майбутньої практичної діяльності);
- в освітньому середовищі як системі впливів та умов формування й розвитку особистості учня, які забезпечуються в соціальному та просторово-предметному оточенні навчального закладу (змінюється внутрішній контекст діяльності педагогічного колективу й адміністрації школи);
- у відносинах із зовнішнім середовищем: родиною, соціальним оточенням населеного пункту, де мешкають школярі, представниками своєї національно-культурної спільноти, виробничими підприємствами, засо-

бами масової інформації, установами культури, відпочинку та спорту, а також країною та світом загалом (змінюється зовнішній контекст освітньої діяльності);

– у рівні фінансового, матеріально-технічного, організаційного й кадрового забезпечення освітньої системи [2; 4].

Для більш повного усвідомлення сутності компетентнісного підходу та його призначення в системі шкільної освіти доцільно також проаналізувати позицію І. Зимньої стосовно основних ознак компетентностей. Зокрема, авторка стверджує, що:

– усі компетентності в широкому значенні слова є соціальними, бо вони виробляються й функціонують у соціумі;

– ключові компетентності являють собою узагальнено представлені основні компетентності, що забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі;

– професійні й навчальні компетентності формуються й виявляються в людини у відповідних видах діяльності – професійній і навчальній;

– соціальні компетентності у вузькому значенні слова характеризують взаємодію людини із суспільством загалом та іншими людьми [6, с. 4].

З урахуванням вищевикладених ідей А. Вербицький робить висновок про те, що в процесі визначення концептуальних засад для реалізації компетентнісного підходу в шкільному навчанні важливо враховувати не тільки предметно-технологічну, а й соціально-моральну сторону освітньої діяльності учнів. Крім того, треба комплексно об'єднати навчальні й виховні цілі в цілісному потоці соціальної за своєю сутністю діяльності школярів, а як наслідок – і цілі їхнього розвитку [4, с. 17].

У науковій літературі також підкреслено, що компетентності не зводяться до сукупності знань, умінь та навичок, сформованих під час вивчення учнями окремих навчальних дисциплін. Основними характерними ознаками цих новоутворень є такі: соціальність, культуровідповідність, системність, ситуативність, міжпредметність, надпредметність, практикозорієнтованість, умотивованість використання, оперативність, мобільність, реалізація їх у діяльності й у процесі саморозвитку особистості [3; 4].

Учені пропонують різні підходи до визначення основних категорій компетентнісної освіти. Не ставлячи перед собою в цій публікації завдання проаналізувати ці підходи, зауважимо лише, що термінологічний апарат компетентнісного підходу сьогодні перебуває ще в стані розробки. Водночас більшість сучасних фахівців вважає, що саме компетентнісний підхід являє собою методологічну основу шкільної та вишівської освіти.

Зокрема, Л. Ібрагімова, Г. Петрова, М. Трофименко зазначають, що компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію навчального закладу на такі пріоритетні сьогодні цілі педагогічного процесу:

– забезпечення високої якості освіти;

– активізація розвитку індивідуальності й особистісного становлення кожного школяра;

– формування в учнів здатності до успішного навчання, а також готовності до самовизначення, самоактуалізації, самореалізації.

При цьому дослідники вважають, що методологічним підґрунтям реалізації компетентнісного підходу в освіті є такі принципи:

- варіативність навчання;
- спрямованість освіти на розвиток і саморозвиток особистості;
- оптимальне поєднання індивідуальних, групових та колективних форм організації навчальної діяльності;
- нестійка динамічна рівновага педагогічного процесу як джерела розвитку взаємозв'язку особистості й освіти; співрозвиток особистості, освіти й діяльності [8; 11].

Як підкреслюють відомі українські вчені (О. Биховська, Л. Бондар, В. Вербицький, О. Литовченко, В. Маршицька, В. Мачуський, О. Пометун, Г. Пустовіт та ін.), упровадження компетентнісного підходу в школу вимагає глибокого переосмислення того факту, що учень є не лише “носієм” певної сукупності знань, умінь, навичок, а й унікальною особистістю, котра має бути спроможною до повноцінної самореалізації у своєму житті, виконання різних соціальних ролей та відповідних завдань. За висновками вчених, актуальність реалізації компетентнісного підходу в системі освіти зумовлена необхідністю формування в кожній особистості системи компетентностей, що забезпечують розвиток її творчих здібностей, навичок самовдосконалення, умінь адекватно діяти в різних ситуаціях [1; 5; 9; 10; 11]. Автори колективної монографії також зазначають, що реалізація компетентнісного підходу має забезпечити “несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння на суб'єкта розвиненої суспільної практики, точніше на суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності” [11, с. 14].

Висновки. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що в сучасному суспільстві компетентнісний підхід є методологічною основою й найважливішим орієнтиром подальшого розвитку шкільної освіти. При цьому в науковій роботі компетентнісний підхід сприймається як теоретична основа, стратегія дослідження, особливий ракурс бачення змісту й організації освітнього процесу в школі, що передбачає забезпечення його спрямованості на оволодіння учнями ключовими та предметними компетентностями. А тому реалізація цього підходу в школі передбачає перенесення наголосу із засвоєння учнями попередньо визначених знань, умінь та навичок на формування в молодих людей обізнаності чи поінформованості з певних питань, набуття ними досвідченості в різних сферах свого життя. Тільки в такому разі можна говорити про результативність навчання, виховання, розвитку й соціалізації учнів у руслі сучасних вимог держави.

У подальшому дослідженні планується проаналізувати різні підходи науковців до визначення понять “компетентність” та “компетенція” й визначити власну позицію щодо тлумачення цих понять.

Список використаної літератури

1. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Биковська. – Київ : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : ИЦ ПКПС. – 200 с.
3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16.11.2004 г. / А. А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
4. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 4. – С. 3–6.
5. Вербицкий В. В. Методичні основи розвитку практичного розуму школярів / В. В. Вербицкий. – Київ : Аверс, 2007. – С. 74.
6. Зимняя И. А. Социальные компетентности: сущность, характеристика, природа / И. А. Зимняя // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / Актуальные проблемы качества образования и пути их решения : матер. XVI научно-метод. конф. (Уфа–Москва, 31 мая – 9 июня 2006 г.). – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 2–17.
7. Ибрагимова Л. А. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования [Электронный ресурс] / Л. А. Ибрагимова, Г. А. Петрова, М. П. Трофименко // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2010. – № 1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-metodologicheskaya-osnova-sovremennogo-obrazovaniya>.
8. Краснощок А. В. Компетентнісний підхід до організації навчання як умова розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців / А. В. Краснощок // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : педагогіка, психологія. – 2015. – № 7. – С. 70–74.
9. Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / В. В. Маршицька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 8. – Кн. 2. – Київ, 2005. – С. 20–24.
10. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
11. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей : монографія / В. В. Вербицкий, В. В. Мачуський, О. В. Литовченко та ін. ; за ред. В. В. Мачуського. – Харків : Друкарня Мадрид, 2015. – 330 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.

Ткачев А. С. Концептуальные идеи реализации компетентностного подхода в обучении школьников

В статье отмечено, что внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс школы является важным требованием современности. На основе анализа научной литературы определено, что переход к компетентностному образованию требует принципиальных изменений во всех составляющих педагогического процесса: в целях и результатах обучения и воспитания в содержании образования; в деятельности учителей и школьников; в технологическом обеспечении учебного процесса; в образовательной среде и т.д.

Определено, что компетентностный подход является методологической основой и важнейшим ориентиром дальнейшего развития школьного образования, теоретической основой и стратегией исследования, ракурсом видения содержания и организации

образовательного процесса в школе, что предполагает обеспечение его направленности на овладение учащимися ключевыми и предметными компетенциями. Реализация этого подхода предусматривает перенос ударения с усвоения учащимися предварительно определенных знаний, умений и навыков на формирование осведомленности субъекта, приобретение им опыта в различных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, концептуальные идеи, школьное образование, компетентность.

Tkachov A. Conceptual Ideas of Competence Approach Implementation in Teaching Schoolchildren

The article points out that nowadays the competence approach integration into schools' educational process is an important requirement. Based on the analysis of research literature it has been determined that transition to competence-based education requires principle changes of all the components of a pedagogical process namely in values, goals, results of education, content of education, schoolchildren and teachers' activity, technological support of an educational process; in an educational environment as a system of impacts and conditions of a pupil's personality formation and development; in relations with the outside environment; in the level of financial, material and technical, organizational and personnel support of an educational system et al.

As it has been found out, competence approach integration into school requires a deep review of the fact that a pupil is not only a 'bearer' of a certain totality of knowledge and skills, but also a unique personality that should be capable of full-fledged self-realization in his/her life, playing different social roles and completing their correspondent tasks.

In the research work competence approach is considered as a methodological basis and a crucial guideline of further development of school education, as a theoretical foundation and a strategy for carrying out a research, as a specific viewpoint on education and organization of a school educational process which is supposed to focus on mastering key and subject competences by pupils.

Therefore, the realization of this approach provides for focusing teachers' attention from mastering certain knowledge and skills by pupils to providing awareness of certain issues and gaining experience in various areas of their activity.

Key words: competence approach, conceptual ideas, school education, competence.

УДК 004.72(002.+371.33)

Н. В. ЮХНО

здобувач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті на основі наукової літератури визначено суть поняття “професійна підготовка сучасних студентів медичних коледжів”. Виокремлено особливості професійної підготовки студентів медичних коледжів. Доведено, що вони сприяють реалізації мети системи професійної освіти – виховання та підготовка конкурентоспроможного висококваліфікованого спеціаліста зі світоглядом гуманістичного спрямування, готового до гармонійного життя та ефективної діяльності в суспільстві, а також здатного застосовувати новітні інформаційні технології у своїй професійній діяльності.

Ключові слова: студент, медичний коледж, професійна підготовка, особливості професійної підготовки.

Неперервний процес удосконалення професійної освіти в Україні пов'язаний зі зміною соціально-економічних умов і науково-технічним прогресом, котрі висувають підвищені вимоги до підготовки фахівців різних галузей. У проекті наказу “Про затвердження порядку створення та обліку електронних ресурсів МОЗ та підприємств, установ і організацій, що належать до сфери управління МОЗ” вказано: “Основним змістом державної політики є необхідні методи, стратегія й тактика, спрямовані на ліквідацію відставання охорони здоров'я в галузі інформатизації від передових світових держав і прискорення входження в інформаційний простір міжнародного співробітництва” [10].

Особливо гостро це питання постало в системі організації навчально-виховного процесу медичних закладів освіти I–II рівнів акредитації. Навчальні плани та програми в основному забезпечують сприятливі передумови для формування медичних працівників нової формації, але традиційні підходи до організації навчального процесу не дають змоги вирішити ці питання в повному обсязі. Саме це загострює суперечності між сучасними вимогами до випускника медичного коледжу та здатністю системи освіти їх задовольнити.

Малозабезпеченість засобами нових інформаційних технологій, проблема інформаційної культури як викладачів, так і студентів, низький рівень комп'ютерної грамотності й відсутність навичок роботи з мережевими технологіями гальмують упровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Опанування таких технологій формує новаторські підходи випускників медичних навчальних закладів до вирішення виробничих завдань, орієнтує на професійну діяльність, розвиває вміння оцінювати ситуацію, адекватно діяти, виявляти творчість, виважено приймати рішення, розв'язувати нестандартні ситуаційні завдання.

Основи підготовки студентів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності викладено в працях Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Клочка. Розвитку психолого-педагогічних проблем використання комп'ютерів у навчальному процесі присвячено праці Т. Ільїної, Ю. Машбиця, Н. Морзе, В. Монахова, Н. Тализіної. У дослідженнях Н. Апатової, І. Богданової, Л. Панченко, Л. Романишиної розглянуто наукові основи навчання з використанням НІТ. У зв'язку із цим набувають значення проблеми професійної підготовки студентів медичних коледжів у сфері інформаційних технологій, які нині посідають важливе місце в професійній підготовці сучасних студентів медичних коледжів.

Метою статті є визначення суті поняття “професійна підготовка сучасних студентів медичних коледжів” та виокремлення особливостей цієї підготовки.

Історико-педагогічні та сучасні наукові дослідження [2; 3] свідчать про те, що поняття “підготовка” має різні інтерпретації й обґрунтування.

У психолого-педагогічному словнику підготовку подано як формування й збагачення установок, знань і вмінь, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [12, с. 344]. У ряді інших словників підготовку визначено як процес створення й результат реалізації передумов для здійснення планованих дій, досягнення готовності об'єктів до використання.

На сучасному етапі в умовах переходу до ринкових відносин, головним завданням освіти є підготовка кваліфікованих спеціалістів з високим рівнем фахових знань, умінь, навичок. Науковий аналіз і результати дослідження свідчать: щоб якісно підготувати студента медичного коледжу, потрібно дати йому практичні навички роботи, а для цього необхідно в процесі навчання використовувати такі методи навчання, які викликають інтерес до професійно-практичних дисциплін, а також обмін професійним досвідом, пов'язаним з майбутньою спеціальністю; зацікавленість до спеціалізації та впровадження нових технологій навчання; дослідження результатів творчого зростання [4; 7].

Поняття “професійна підготовка” визначають як професійну (спеціальну) освіту, основний шлях здобуття якої – самоосвіта або навчання в системі професійної освіти [10]. Професійну підготовку студентів медичних коледжів потрібно розглядати як систему, у якій є професійні вміння відповідно до функціональних обов'язків майбутніх фахівців [7].

У спеціальній літературі наведено визначення двох основних понять, які становлять мету професійної підготовки, – “професія” і “спеціальність”. Спеціальність розкривають через предмет діяльності. Вона може бути як вузькою, так і широкою, але в будь-якому разі це знання про деякий фрагмент об'єктної діяльності, що відображається відповідним науковим предметом. Професія – об'єктивно необхідний, визначений через мету, особливий вид діяльності, пов'язаний із цим фрагментом реальності. Іншими словами, професія – діяльність, яка має власну мету й продукти, норми, засоби, які, зрештою, детерміновані соціальною функцією та технологією тієї сфери су-

спільного виробництва, яку ця діяльність обслуговує. У плані розмежування понять “спеціальність” і “професія” можна говорити як про технології навчання спеціальності (про знання щодо деякого фрагменту об’єктивної реальності, відображений відповідним науковим предметом), так і про технології навчання професії (особливий вид діяльності, пов’язаний із цим фрагментом діяльності), тобто про технологію професійної підготовки.

Професійна підготовка – здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [5, с. 2].

Отже, результатом підготовки має стати готовність випускників до професійної діяльності. У психолого-педагогічній літературі, присвяченій підготовці студентів, вживаються поняття “готовність до діяльності”, “готовність до праці”, “готовність до професійної діяльності”.

Дослідники (Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров) визначають поняття “готовність до діяльності” як “складну динамічну систему, що включає інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові сторони психіки” [6, с. 55]. А К. Платонов розглядає поняття “готовність до праці” як “результат професійного навчання і виховання, професійний розвиток та соціальну зрілість особистості” [9, с. 28].

Уважаємо, що професійна готовність фахівця передбачає наявність у нього відповідного рівня професійної компетентності та культури, а також здатності до саморегуляції, самонастрою на відповідну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) потенціал на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах.

Дещо іншої думки щодо структури професійної готовності дотримується В. Сластьонін [14]. Учений виокремлює такі компоненти професійної готовності, як:

- орієнтовний (рівень професійного розвитку пізнавальної сфери особистості фахівця: професійного сприйняття, уваги, пам’яті, мислення, уяви);
- спонукальний, мотиваційний, що визначає професійну спрямованість особистості й силу її зусиль, ступінь старанності в діяльності;
- виконавчий, що включає в себе професійну майстерність (сукупність професійно важливих якостей, знань, умінь, навичок, звичок професійної поведінки), необхідний рівень розвитку професійно важливих здібностей і вольової підготовленості фахівця, його здатності до саморегуляції поведінки й діяльності [14, с. 460].

На основі аналізу наукової літератури можна зробити висновок: незважаючи на наявність різних поглядів на суть поняття “професійна готовність”, спільним у всіх наведених трактуваннях є співвіднесення поняття з результатом професійної підготовки.

Зауважимо, що практична діяльність медичних фахівців тісно пов’язана з отриманням, застосуванням, зберіганням, обробкою, передачею різної інформації, необхідної для вирішення конкретних медичних завдань. Тому поняття “інформація” важливе для нашого дослідження й вимагає більш ретельного розгляду.

У науковій літературі можна зустріти два підходи до вивчення цього поняття: філософський та прикладний. У сучасній філософії інформацію розуміють як міру розподілу маси й енергії в просторі та часі. Вона об'єктивна й не залежить від свідомості. Це один з обов'язкових атрибутів матерії. У прикладному значенні поняття “інформація” згадується частіше. Важливу роль у визначенні поняття “інформація” відіграє поняття “дані”. Дані – це отримані в результаті спостереження (дослідження) числа або виявлені явища, що позначаються символами або словами, які фіксуються, передаються за допомогою засобів зв'язку, можуть оброблятися з використанням обчислювальної техніки. Дані накопичуються індивідуумом як результат досвіду й зафіксовані в тій або іншій формі являють собою знання. Інформація – це первинні і (або) перероблені дані. У тлумачному словнику подано таке визначення: “Інформація – це: відомості про навколишній світ і те, що відбувається в ньому; повідомлення, що інформують про стан справ, про стан чого-небудь” [8].

Е. Румянцева, Е. Слюсар [13] виділяють властивості, притаманні інформації: інформація нематеріальна, незважаючи на те, що вона виявляється у формі знаків і сигналів на матеріальних носіях; знаки й сигнали можуть надати інформацію тільки для одержувача, здатного їх сприйняти та розпізнати; інформація невід'ємна від фізичного носія, але водночас не пов'язана ні з конкретним носієм, ні з конкретною мовою; інформація дискретна – вона складається з окремих фактичних даних, що передаються у вигляді окремих повідомлень; водночас інформація неперервна – вона накопичується й розвивається поступово.

Медична діяльність передбачає аналітичну роботу зі значними обсягами й потоками наукової, навчальної та технологічної медичної інформації. Аналіз наукових досліджень [1; 11] надав змогу встановити, що під медичною інформацією розуміють сукупність даних про пацієнтів і захворювання, що утворюється при їх взаємодії з адекватними методами й знімає неповноту попередніх знань. З метою підвищення якості медичної допомоги останніми десятиліттями застосовують різні технології обробки медичної інформації.

При підготовці медичного персоналу новітні інформаційні технології відіграють значну роль у їх майбутній професії, вони є “інструментом” для вирішення багатьох медичних завдань, поставлених перед студентами. Але особливість новітніх інформаційних технологій полягає ще й в інтенсифікації навчального процесу, підвищенні його ефективності та якості.

У межах проведеного дослідження особливо важливим для нас видається володіння й використання студентами-медиками різних інформаційних технологій у навчальній і медичній діяльності.

З метою підвищення якості медичної допомоги та усунення труднощів, пов'язаних з необхідністю роботи з дедалі більшими обсягами наукової, навчальної, технологічної медичної інформації, останніми десятиліттями застосовують різні інформаційні технології. Успіх володіння інформаційними технологіями залежить, насамперед, від інтуїтивного розуміння

механізмів роботи, тому на сьогодні медичний працівник повинен бути відповідним чином підготовленим для роботи з інформацією.

На сучасному етапі підготовки студентів особливо значущими стають такі вміння, як пошук актуальної інформації, перетворення її на знання, раціональне користування цим знанням і на цій основі здатність самостійно створювати нове знання.

“Незвідність” інформаційної грамотності до утилітарних умінь і навичок пошуку та обробки інформації, нерозривний зв’язок інформаційної грамотності з розвитком інтелектуальних здібностей людини – ці висновки є принципово значущими. Вони підтверджуються емпіричними даними й спостереженнями.

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що підготовка – це надання фахових знань, умінь, навичок студентам медичних коледжів у процесі навчання. Професійну підготовку студентів медичних коледжів потрібно розглядати як систему, у якій є професійні вміння відповідно до функціональних обов’язків майбутніх фахівців.

Виокремлені особливості професійної підготовки сучасних студентів медичних коледжів сприяють реалізації мети системи професійної освіти – виховання та підготовка конкурентоспроможного висококваліфікованого спеціаліста зі світоглядом гуманістичного спрямування, готового до гармонійного життя та ефективної діяльності в суспільстві, а також здатного застосовувати новітні інформаційні технології у своїй професійній діяльності.

Перспективами подальших досліджень може бути науковий аналіз ефективності впровадження технологій мобільного навчання в процес професійної підготовки студентів медичних коледжів.

Список використаної літератури

1. Арунцянц Г. Г. Информационные технологии в медицине и здравоохранении : практикум / Г. Г. Арунцянц, Д. Н. Столбовский, А. Ю. Калинин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 381 с.
2. Афанасьев В. В. Формирование творческой активности студентов в процессе решения математических задач : монография / В. В. Афанасьев. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1996. – 168 с.
3. Борытко Н. М. Введение в педагогическую деятельность : учеб. для студ. пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.
4. Жерновникова О. А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. А. Жерновникова. – Харків, 2009. – 219 с.
5. Про вищу освіту : Закон України // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2003. – 176 с.
7. Лавриш Ю. Е. Професійна підготовка медсестер в університетах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. Е. Лавриш. – Київ, 2009. – 23 с.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.

9. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – Москва, 1984. – 384 с.
10. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – Санкт-Петербург : С.-ПбУ, 1991. – 152 с.
11. Доценко В. І. Медична інформатика : навч. посіб. / В. І. Доценко, О. В. Сілкова. – Полтава : УМСА, 2005. – 164 с.
12. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
13. Румянцева Е. Л. Информационные технологии : учеб. пособ. / Е. Л. Румянцева, В. В. Слюсарь. – Москва : ИНФРА-М, 2013. – 256 с.
14. Слостенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Москва : Академия, 2003. – 480 с.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Юхно Н. В. Особенности профессиональной подготовки современных студентов медицинских колледжей

В статье на основе научной литературы определена сущность понятия “профессиональная подготовка современных студентов медицинских колледжей”. Выделены особенности профессиональной подготовки студентов медицинских колледжей. Доказано, что они способствуют реализации цели системы профессионального образования – воспитание и подготовка конкурентоспособного высококвалифицированного специалиста с мировоззрением гуманистического направления, готового к гармоничной жизни и эффективной деятельности в обществе, а также способного применять новейшие информационные технологии в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студент, медицинский колледж, профессиональная подготовка, особенности профессиональной подготовки.

Yuhno N. Features of the Professional Training Students' of Medical Colleges

On the basis of the scientific literature defines the essence of the concept of “the professional training students' of medical colleges”. The author singled out the features of the professional training students' of medical colleges.

At present, in the transition to a market economy, the main task of education is to prepare qualified professionals with a high level of professional knowledge, skills, practical skills. The scientific analysis and results of the study show: to qualitatively prepare the student of medical college, you need to give him practical skills, and this requires a process of learning to use such training methods that cause students interested in vocational and practical subjects and use: the exchange of professional experience with future profession; interest in specialization and introduction of new learning technologies; research results of creative growth; motivation of student learning activities. The training of students of medical colleges should be seen as a system in which there are professional skills, knowledge and skills in accordance with the functional responsibilities of future professionals about their positions. Proved that certain features of training modern students of medical colleges contribute to the goal of professional education – education and training of competitive highly qualified specialist with the outlook of humanistic orientation, ready to harmonious living and effective activity in the community, and able to use modern information technologies in their professional activities. As part of the study is especially important to us appears to possession and use of medical students of various information technology training and future careers. Therefore, prospects further research can be conducted scientific analysis on the effectiveness of implementation of mobile technologies in education process of students' training of medical colleges.

Key words: student, medical college, professional training, features of the professional training.

УДК 784–053.5

С. П. ЯБКОВСЬКА

викладач-методист

Г. К. ШУЛЬ

викладач

Луцький педагогічний коледж

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОПТИМАЛЬНОГО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ВОКАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

У статті висвітлено основні підходи до класифікації методів вокальної роботи в системі “педагог-вокаліст” на сучасному етапі. Зазначено, що прикладне значення запропонованого матеріалу полягає у виявленні специфіки та оптимальності умов застосування конкретних методів навчання вокалу учнів в умовах особистісно зорієнтованої освіти.

Ключові слова: артикуляційний апарат, методи вокальної роботи, механізм звукоутворення, тембр, фонема.

Постановка голосу – це процес його пристосування й розвитку для професійного виконання. Якщо голос поставлений в академічній манері співу, він повинен мати гарний, правильно сформований співацький тембр, рівний діапазон, достатню силу. Усвідомлення суті голосоутворення можливе лише за умови вивчення психологічних процесів, що його супроводжують, і досконалого знання основних методів вокальної роботи.

Зауважимо, що педагогічні цілі застосування основних методів роботи передбачають:

- постійне використання методів вокальної роботи на уроках постановки голосу;
- розвиток особистості учня, тобто розвиток вокального мислення, естетичного виховання, формування високої вокальної культури;
- підвищення ефективності та якості навчання;
- вирішення проблем співпраці педагога та учня.

Зазначимо, що застосування основних методів вокальної роботи спрямоване на розвиток індивідуальності кожного учня.

При використанні основних методів вокальної роботи форма подання матеріалу зумовлюється конкретним видом вокального заняття з урахуванням індивідуальних особливостей учня, створенням нових стимулів для успішного оволодіння матеріалом, здобуттям комплексу знань та їх використанням, що закріпиться подальшою самостійною роботою.

Мета статті – розкрити роль основних методів вокальної роботи в процесі співацького виховання учнів.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання:

- простежити, який вплив мають основні методи вокальної роботи на формування вокальних здібностей;

- проаналізувати особливості основних методів вокальної роботи;
- з'ясувати умови психологічної готовності організму співака до творчої роботи.

У розвиток теорії вокального виховання значний внесок зробили Ю. Алієв, М. Глінка, П. Голубєв, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, Н. Кулікова, В. Морозова, В. Садовніков, Г. Стулова, А. Яковлев; у розвиток української вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів – Л. Василенко, А. Менабені, О. Прядко, Г. Стасько. Психологічні аспекти вокального процесу розглядали Л. Гавриленко, В. Єрмолаєв, Б. Теплов. Сучасну теорію музично-педагогічної освіти збагатили доробки О. Дем'янчука, Л. Масол, О. Рудницької.

Голос – це багатство й дар Божий. І варто подумати, як його зберегти, як ним розпорядитися, кому і як довіритися, і як голос повинен служити високому мистецтву. Так, основними методами вокальної роботи в процесі співацького виховання дітей Г. Стулова вважає пояснювально-ілюстраційний метод у поєднанні з репродуктивним, концентричний метод М. Глінки, фонетичний метод співу “подумки” та метод порівняльного аналізу [2, с. 9].

А. Мекабені пропонує таку класифікацію методів вокальної роботи: концентричний, фонетичний, пояснювально-ілюстраційний, репродуктивний, евристичний, послуховий.

Евристичний метод пропонує покрокове виконання учнями співацьких рухів, пошук необхідного характеру звучання на основі розуміння змісту та характеру музичного образу [6, с. 34].

Пошуковий метод розглядають як спосіб організації пошукової творчої діяльності учня.

Проаналізуємо суть основних методів вокальної роботи, запропонованих в обох класифікаціях.

Пояснювально-ілюстраційний метод – найпоширеніший метод вокальної роботи. Цей метод передбачає, насамперед, пояснення та показ співацького звучання, способів роботи голосового апарату, видимих рухів артикуляційних органів, різних груп м'язів, що забезпечують функціонування співацького апарату. В певному розумінні викладач, його тіло стають своєрідним наочним прикладом. У процесі навчання співу важливо запропонувати дітям через дотикові відчуття зрозуміти, як озвучуються резонатори, працюють певні групи м'язів тощо. При цьому необхідно, насамперед, формувати в учнів слухове уявлення про висоту звуку, його якість, тембр, тобто виховувати в них вокальний слух як першочергове завдання вокальної роботи.

Репродуктивний метод тісно зв'язаний з пояснювально-ілюстраційним. В основі його лежить процес наслідування педагога, відтворення та повторення співацького звуку й способів його відтворення. Вокальний показ педагога має бути точним, якісним, неголосним, відповідати нормам академічного звучання. Голос педагога має бути максимально

наближеним при показі до звучання дітей по силі, тембру. Зазвичай зменшується вібрато, використовується фальцетне звукоутворення.

Автором *концентричного методу* вокального навчання є М. Глінка. Він зазначав: “За моєю методикою, необхідно спочатку вдосконалити натуральні ноти (тобто без будь-якого зусилля взяті), а вдосконаливши їх – потрібно опрацювати та довести до можливої досконалості й інші звуки”.

М. Глінка наполягав:

- прямо попадати на ноту;
- звертати велику увагу на правильність і невимушеність голосу;
- співати не голосно й не тихо, але вокально;
- старатися зрівняти всі ноти ...;
- “... взяв ноту – тримай її в рівній силі” [2, с. 18].

Суть методу М. Глінки в систематичному вдосконаленні голосу, починаючи від центру, поступово розширюючи діапазон угору й вниз.

Метод співу “подумки” є одним із найважливіших і найбільш ефективних. Спів “подумки” розвиває вокально-слухову уяву, оберігає голос від втоми, виключаючи багаточисельні повторення, активізує увагу, забезпечує зібраність дітей, допомагає формуванню еталонів співацького звуку.

В процесі співу “подумки” діти повинні енергійно, беззвучно артикулювати. Важливо, що в процесі співу “подумки” активно “працюють” голосові зв’язки, включаються в роботу дихальні м’язи, створюються нервові зв’язки, забезпечуючи ефективність співацького розвитку.

Метод порівняльного аналізу пропонує постійне порівняння різних варіантів показу співацького звучання педагога та учнів. Цей метод порівняння стимулює процес навчання співу, активізує особистісну участь дітей у цій діяльності.

Найважливішим завданням вокального навчання є вирівнювання звучання голосу, покращення вимови різноманітних фонем. Це забезпечується стабілізацією положення гортані та єдиною манерою артикуляції. Єдина манера вокальної вимови основних фонем дає змогу забезпечити рівність тембрового звучання голосу. Це завдання допомагає успішно вирішити фонетичний метод.

Фонетичний метод. З нашого досвіду цей метод є вирішальним. Опираючись на працю санкт-петербурзького педагога А. Яковлева “Фізіологічні закономірності співацької атаки”, протягом багатьох років ми систематично та активно використовували запропоновані ним вправи. Зміст фонетичного методу викладено в книзі А. Дмитрієва “Основи вокальної методики” та в статті А. Менабені “Методи вокальної роботи в школі”.

Фонетичний метод передбачає:

- гарне знання механізму звукоутворення;
- знання впливу окремих фонем мови на гортань, органи дихання, ротоглотку, звукопровідну рупорну систему;
- знання акустичних властивостей основних фонем мови.

Фонетичний метод заснований на появленні послідовного рефлексу. Кожній фонемі відповідає конкретна архітектоніка м'яких резонаторів, повний артикуляційний уклад. При озвученні попередня фонема має вплив на якість формування наступної. Фонетичний метод пропонує шляхи вдосконалення співацького процесу методом певного підбору фонем мови у вправах. Розглянемо ті, що найбільше використовують у співі.

Як відомо, для співу найбільш зручними є п'ять голосних: "а", "о", "у", "і", "е". Голосна "а" забезпечує ротоглотному каналу рухоподібну форму, допомагає звільнити артикуляційний апарат, виявити природню роботу, зв'язок, індивідуальний тембр голосу.

Голосна "о" допомагає підняттю м'якого піднебіння, дуже добре організовує зівок, допомагає зняти горловий призвук у співі та ліквідувати зажатість.

Голосна "у" більш за всіх піднімає м'яке піднебіння, дуже добре організовує зівок, активізує губи, голосові зв'язки, допомагає звільненню нижньої щелепи, формує в дітей головний регістр, забезпечує проточність. Варто пам'ятати, що "у" – найтемніша та найглибша голосна. Вона дуже корисна в поєднанні штрихів легато й стакато. Стакато з початку вправи організовує невимушену та органічну роботу голосових зв'язок, глибинність ротоглотки активізує рух діафрагми (діти відчувають рух передньої стінки живота – "животик підстрибує").

Голосна "і" – найдзвінкіша з голосних, добре озвучується в головних резонаторах, завдяки своїй верхній форманті допомагає зробити голос більш яскравим, блискучим, допомагає наблизити звук. Дуже корисна при глухому затемненому звучанні, при її вимові гортань піднімається, тому вона протипоказана при зажатому, горловому тембрі.

Голосна "е" за артикуляційним укладом не завжди зручна. Використовувати її рекомендуємо в тому випадку, коли голос звучить на цій голосній краще ніж на інших, "е" сприяє активній атаці.

Йотовані голосні (є, ї, ю, я) використовують для утворення близького, зібраного, яскравого та високого звучання простих голосних, для активізації голосових зв'язок у момент атаки. Ці голосні при горловому призвуці необхідно використовувати обережно.

Із приголосних звуків найбільш часто в співі використовують сонорні приголосні (л, м, н, р), що можуть вокально звучати: "л" – активізує кінчик язика, збирає звучання, організовує м'яку атаку; "м" – наближає звук, "м" і "н" – посилюють носове резонування, "р" – добре організовує дихання та роботу голосових зв'язок.

Губні приголосні (б, м, п) активізують губи.

"Д", "З", "Л" застосовують при глухому, глибокому звучанні.

"Б", "Д" формують тверду атаку.

"К" і "Г" корисні в роботі з дітьми з малорухливим, скованим язиком, допомагають виправити біле звучання, активізують роботу дихання.

Послідовність голосних “і”, “е”, “а”, “о”, “у” збільшує розмір ротової щілини; “і”, “у”, “о”, “е”, “а” – зменшує напругу голосових м’язів; “а”, “о”, “е”, “у”, “і” – підвищує підзв’язковий тиск.

Навіть короткий огляд властивостей деяких фонем мови демонструє важливість кожного звуку в будь-яких вправах для розспівування. Тут не має бути випадковості, стихійності – все повинно бути в системі й цілеспрямовано.

Фонетичний метод передбачає використання цілеспрямованої системи вправ, заснованої на певному чергуванні фонем, враховуючи специфічні особливості їх формування. Фонетичний метод використовують також у процесі розучування пісень у формі вокалізів, заміни незручних фонем на більш зручні для досягнення необхідної якості звучання.

Висновки. Однією з найскладніших проблем сучасної вокальної педагогіки є керівництво роботою голосового апарату співака, яка повинна забезпечувати послідовний та систематичний процес опанування всіма параметрами голосоутворення – від елементарних знань до вершин вокальної майстерності. Основне завдання педагога – проникнути в неповторний світ кожного учня, збагатити його своїм особистим досвідом, допомогти йому досягти вокально-художньої майстерності, зберегти голосовий апарат, привчити до самостійної навчальної діяльності.

Визначення основних методів вокальної роботи забезпечило можливість ґрунтовного дослідження сформованості вокальних знань учнів, виявлення їх індивідуальних особливостей, застосування в навчанні, корегування та подальший розвиток природних даних учнів у процесі вокально-виховної підготовки, а отже, формування в них високої професійної вокальної культури. Очевидно, що знання всіх основних методів вокальної роботи з дітьми є пріоритетним для педагога-вокаліста, оскільки саме від їх використання залежатиме як підбір належних вокально-технічних вправ, так і успішність публічного виступу вихованця, а отже, й подальший навчальний процес.

Список використаної літератури

1. Алієв Ю. Б. Пение на уроках музыки: конспекты уроков, репертуар, методика / Ю. Б. Алієв. – Москва, 2005. – 132 с.
2. Глінка М. Упражнение для усовершенствования голоса, методические указания и вокализы-сольфеджио / М. Глінка. – Москва, 1992. – С. 5.
3. Гонтаренко Н. Б. Сольное пение: Секреты вокального мастерства : метод. пособ. / Н. Б. Гонтаренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 155 с.
4. Ємельянов В. В. Развитие голоса. Координация та тренінг / В. В. Ємельянов. – Санкт-Петербург, 1997. – 175 с.
5. Кулікова Н. Ф. К вопросу о работе с неточно интонирующими учащимися первого класса // Музыкальное воспитание в школе. – Москва, 1976. – Вып. 11. – 37 с.
6. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени. – Москва : Просвещение, 1987. – 95 с.
7. Садовников В. И. Орфоэпия в пении / В. И. Садовников. – Москва, 1952. – 96 с.

8. Стулова Г. П. Дидактические основы обучения пению / Г. П. Стулова. – Москва, 1988. – С. 24.
9. Яковлев А. С. О физиологических основах формирования певческого голоса / А. С. Яковлев // Вопросы певческого воспитания школьников. – Москва, 1958. – 246 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.

Ябковская С. П., Шуль Г. К. Теоретико-прикладные аспекты оптимального использования методов вокальной работы в процессе формирования вокальной культуры учеников

В статье освещены основные подходы к классификации методов вокальной работы в системе “педагог-вокалист” на современном этапе. Указано, что прикладное значение предложенного материала заключается в выявлении специфики и оптимальности условий применения конкретных методов обучения вокалу учеников в условиях личностно сориентированного образования.

Ключевые слова: *артикуляционный аппарат, методы вокальной работы, механизм звукообразования, тембр, фонема.*

Yabkovska S., Shoul G. Theoretical and Applied Aspects of the Methods of Vocal Work Optimal Using in the Process of Children’s Vocal Culture Forming

The voice setting is a process of its adaptation and development for further professional performance. The only way to understand the phenomenon of voice formation is through learning the psychological processes that accompany it and thorough knowledge of the basic techniques of vocal work.

Objective of this article is to highlight the main methods of vocal work in the children singing education. To achieve this objective the following tasks were fulfilled:

- to observe the influence of the main methods of vocal work on the individual features of vocalists;*
- to analyze the peculiarities of the main methods of vocal work;*
- to reveal the conditions of the singer’s body psychological readiness to the creative work.*

As a result of the work we can say that the most important task of vocal learning is leveling sounding voice, improving pronunciation of different phonemes. This is could be achieved by stabilization of the larynx and the only manner of articulation. Thorough learning and analysis of the basic techniques of vocal work are vital in the process of the voice setting.

The article analyzes the role of the main methods of vocal work in the children singing education. The classification of vocal techniques is also presented in the article. The role of self-education in the development of high activity is also distinguished. It is proved that knowing and usage of the main vocal methods is one of the main tasks of the teacher-vocalist.

Key words: *methods of vocal work, mechanism of sound production, phoneme, speech apparatus, timbre.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.013.77

В. Ю. АРТЕМОВ

доктор педагогічних наук, доцент

В. В. СЕРІКОВ

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Національна академія Служби безпеки України

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ”

У статті визначено онтологічну сутність специфіки навчання у вищих навчальних закладах, які задовольняють кадрові потреби державних установ, що забезпечують захист держави, прав і свобод її громадян. Вбачається, що в основі специфіки навчання в навчальних закладах цього виду лежать військова дисципліна, субординація та регламентація повсякденного життя, які в сукупності забезпечують підготовку майбутніх фахівців до ефективної діяльності в умовах екстремальної, службово-бойової та оперативної діяльності.

Передбачено, що реалізація специфічних умов навчання сприяє набуттю обізнаності, сприйняттю системи службово-професійних цінностей та певних здібностей, які полягають у наявності інтересу, схильності для успішного виконання специфічних завдань державної служби.

Ключові слова: вищі військові навчальні заклади, вищі навчальні заклади із специфічними умовами навчання, дисципліна, субординація, регламентація.

Актуальність статті зумовлена тим, що в Законі України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556–VII виокремлено вищі навчальні заклади державної форми власності, що здійснюють на певних рівнях вищої освіти підготовку курсантів (слухачів, студентів), ад’юнктів для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Міністерства внутрішніх справ України, Національної поліції, Збройних Сил України, інших утворених згідно із законами України військових формувань, центральних органів виконавчої влади із спеціальним статусом, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту. Такі ВНЗ отримали назву “вищі військові навчальні заклади” або “вищі навчальні заклади із специфічними умовами навчання” [1], але сутність специфічних умов навчання в закладах цього виду законодавцем не визначено.

Крім того, не всі такі заклади можуть бути повністю зараховані до військових. Багато з них, зокрема заклади, що готують кадри для пожежно-рятувальних або гірничо-рятувальних підрозділів органів цивільної оборони, є швидше воєнізованими, ніж військовими.

Невдалою, на наш погляд, є також і назва “вищі навчальних заклади із специфічними умовами навчання”, адже досі не визначено сутність і зміст специфіки умов навчання в зазначених ВНЗ.

Природно, що всі вищезазначені вищі навчальні заклади об’єднує не лише специфіка умов навчання (яка досі не визначена), а те, що всі вони готують фахівців не просто для роботи, а для служби для добробуту України. Тож зазначені ВНЗ готують фахівців не просто для служби, а для **державної служби**, а конкретніше – для такої **державної служби**, яка безпосередньо забезпечує захист держави, її суспільно-політичного устрою, територіальної цілісності, економічної стабільності, суверенітету держави, а також прав і свобод громадян України.

Саме з цих міркувань треба виходити, детермінуючи специфіку умов навчання у вищих навчальних закладах, які забезпечують кадрові потреби Збройних Сил України, інших утворених згідно із законами України військових формувань, Міністерства внутрішніх справ України, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, органів виконавчої влади, що реалізують охорону державного кордону та цивільний захист [1].

Зазначена детермінація необхідна для того, щоб встановлювати й підтримувати статус відповідних вищих навчальних закладів, їх науково-педагогічного складу, а також курсантів (слухачів, студентів) та ад’юнктів, що стає особливо **актуальним** в умовах кардинальної перебудови військово-політичного та соціально-економічного устроїв сучасної України.

Метою статті є визначення онтологічної сутності специфіки навчання у вищих навчальних закладах, які задовольняють кадрові потреби державних установ, що забезпечують захист держави, її суспільно-політичного устрою, територіальної цілісності, економічної стабільності, суверенітету держави, прав і свобод її громадян.

Говорячи про онтологічну сутність специфіки навчання, ми маємо на увазі таку специфіку, яка в основі своїй має не форму, а саме *зміст* навчання, тобто визначається завданнями, що стоять перед зазначеними вище державними установами.

Питанням військової педагогіки присвячено значний обсяг наукової літератури. Зокрема, В. Ягупов стверджує, що військова педагогіка складається з двох частин: військової дидактики й виховання [2], метою якого є підготовка особового складу підрозділів, служб та інших спеціальних утворень до виконання службово-бойових завдань. Цю думку поділяють О. Бандурка, Д. Іщенко, В. Сокурєнко та ін. [3; 4; 5]. У зарубіжних дослідженнях проблема специфіки вищих військових навчальних закладів базується загалом на концепції тотальних закладів Е. Гофмана [9] й теорії професійної адаптації А. Маслоу [6].

На жаль, питання сутності специфічних умов навчання у військових і прирівнюваних до них вищих навчальних закладів у цих та інших відомих нам працях вчених не порушували й не досліджували. Між тим проблема криється в самій сутності професійної діяльності майбутніх військовослужбовців Збройних Сил України, інших утворених згідно із законами України військових формувань, Міністерства внутрішніх справ України, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, органів виконавчої влади, що реалізують охорону державного кордону та цивільний захист.

Сучасна українська система військової освіти, номінально вважаючись однією з галузей освітнього процесу у вищій школі, існує й розвивається значною мірою автономно. Обґрунтуванням цього є те, що діяльність усередині цих закладів є особливим видом державної служби. І хоча Закон України “Про державну службу” [7] прямо не зараховує цю сферу діяльності до різновидів державної служби, логіка постійно вимагає розглядати її як один із видів державної служби, що являє собою професійну службову діяльність громадян на військових посадах.

Між іншим, згідно із ст. 2 Закону України “Про військовий обов’язок і військову службу” [8], військова служба є державною службою особливо-го характеру. Тобто діяльність військовослужбовців (військова служба) має державний характер. Тому військовій службі властиві всі основні ознаки державної служби: діяльність у складі державних органів і організацій; військовослужбовці, виконуючи специфічні завдання, згідно із законодавчо закріпленими за державними органами функціями, діють від імені та в інтересах держави; відносини військовослужбовців будуються на основі характерних для державної служби відносин управління й підпорядкування, правового положення військовослужбовців і порядку проходження військової служби.

Виконання обов’язків на державній службі накладає на військовослужбовців цілу низку зобов’язань. Зокрема, вступаючи на військову службу, військовослужбовець приймає присягу, в якій урочисто клядеться завжди бути вірним і відданим народу, сумлінно й чесно виконувати військовий обов’язок, накази командирів, неухильно дотримуватися Конституції та законів України, зберігати державну та військову таємницю, захищати нашу державу, непохитно стояти на сторожі її свободи й незалежності, ніколи не зраджувати народу та державі. Ключовими словами при цьому є “дисципліна”, “субординація” й “регламентація”.

Військова дисципліна, згідно із словниковим визначенням, – це бездоганне й неухильне дотримання порядку та правил, установлених військовими статутами та іншими законодавчими актами. На нашу думку, це не зовсім так. Насправді військова дисципліна – це усвідомлення особистістю військового та службового обов’язку й особистої відповідальності і лише на цій основі – відповідна поведінка, саморегулювання й самоорганізація.

Зовнішні показники дисциплінованості такі:

- суворе дотримання військового порядку;
- точне та ініціативне виконання наказів і розпоряджень командирів та начальників;

- зразковий зовнішній вигляд.

Внутрішні показники дисциплінованості:

- переконання в необхідності та доцільності військової дисципліни;
- знання своїх обов'язків і законних прав;
- наявність вольової спроможності до саморегуляції;
- навички та спроможність управляти собою в критичних ситуаціях.

Військова дисципліна зобов'язує кожного:

- бути вірним військовій присязі, чітко дотримуватися Конституції та законів України;
- мужньо та вміло виконувати свій військовий, службовий та громадянський обов'язок, сумлінно розвивати та закріплювати майстерність, прагнути до самовдосконалення;
- віддати своє життя заради виконання військового, службового та громадського обов'язку;
- суворо зберігати військову та державну таємницю;
- підтримувати визначені військовими уставами правила відносин між військовослужбовцями, підтримувати військове товариство;
- висловлювати повагу командирам (начальникам) і один до одного, дотримуватися правил військового вітання й військової ввічливості;
- з гідністю поводитися в громадських місцях, не допускати самому й утримувати інших від негідних вчинків, сприяти захисту честі та гідності громадян.

Військова дисципліна покликана регулювати порядок і відносини між військовими. Її відмінність від інших видів державної дисципліни зумовлена характером діяльності, що здійснюють фахівці Збройних Сил України, інших військових формувань і органів, а також прикордонних і внутрішніх військ, Служби зовнішньої розвідки України, органів Служби безпеки України та Національної поліції України. Служба в цих органах вимагає особливої зібраності, точності, самовідданості, старанності, витримки, взаєморозуміння, оперативності виконання всіх розпоряджень. Дисципліна є вираженням високої моральності, вимог високого морального обов'язку, знання та виконання своїх професійних, службових і громадських обов'язків. Вона ґрунтується на свідомості, добровільності, законності, військовому вихованні, субординації (зовнішньому прояву дисципліни). Дисципліна передбачає беззастережну любов до Батьківщини, патріотизм, національну й громадянську самосвідомість, вимагає вміння підкорятися, не відмовляючись при цьому від прояву позитивної ініціативи, підтримки військового товариства, уникаючи формування негативних угруповань.

Дисципліна не формується та не з'являється сама собою. Військова дисципліна досягається шляхом:

- виховання високих морально–психологічних і бойових якостей;
- формування усвідомленої покори командирам;
- встановлення особистої відповідальності кожного за виконання своїх обов'язків, вимог військових статутів;
- суворого дотримання внутрішнього розпорядку;
- збереження повсякденної вимогливості та контролю;
- застосування заходів переконання, примусу та громадського впливу.

Дисципліна є особливо важливою в екстремальних, бойових та оперативних умовах, коли найменше відхилення може спричинити зрив виконання поставленого завдання.

Саме з цієї причини військова дисципліна курсантів, слухачів і студентів разом з її складовими (субординацією й регламентацією процесів навчання й побуту) повинна почати формуватися з першого дня їх перебування у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання. Саме ці складові є основою специфічних умов навчання. Адже головне полягає в тому, що джерелом специфічних умов навчання є особливе значення й особлива роль згаданих вищих навчальних закладів у державному устрої України, її безпеці та безпеці її громадян.

Однак важливо розуміти, що ці специфічні умови виникають не з чийогось злого наміру, а породжуються онтологією буття в підрозділах Міністерства внутрішніх справ України, Національної поліції, Збройних Сил України, інших утворених згідно із законами України військових формувань, центральних органів виконавчої влади із спеціальним статусом, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту.

Субординацію й регламентацію у військовому вищому навчальному закладі треба розглядати як похідні військової дисципліни. Зміст субординації – дотримання встановлених правил відносин між особами різного ієрархічного рівня всередині підрозділу, служби, установи. Субординація передбачає позитивні стосунки між керівником і підлеглим, особливий порядок видання наказів, розпоряджень начальником, а також порядок доповіді результатів їх виконання підлеглим. Крім того, правила субординації регламентують особливий порядок оскарження дій начальника вищому керівнику. В армії, поліції, інших воєнізованих установах правила субординації також встановлюють порядок дотримання певних військових традицій.

Військове середовище має такі особливості, як: певна соціальна ізоляція (проживання в казармі), жорстка регламентація розпорядку дня, поєднання навчальної діяльності з виконанням службових обов'язків, принцип підпорядкування й субординації, переважання групових видів занять.

Умови навчання у військових вузах значно відрізняються від умов навчання в цивільних вузах. Навчально-службова діяльність курсантів відбувається в досить специфічному соціокультурному середовищі, яке характеризується такими особливостями, як відносна соціальна ізоляція, жорстка регламентація розпорядку дня, поєднання навчальної діяльності з виконанням службових обов'язків, принцип підпорядкування й субординації. Військові вузи належать до установ закритого типу: вхід і вихід за межі закладу можливий тільки в строго відведений час, до того ж протягом певного часу навчання курсанти проживають у казармених умовах. Ця специфіка зберігається частково або повністю дотепер у низці військових вузів. Казармовий розпорядок жорстко (до хвилин) регламентує розпорядок дня у військовому вузі. Такий розпорядок не залишає курсанту можливості для маневру, ламає звичний цивільний спосіб життя. Але жорстко регламентований розпорядок дня є фундаментом дисципліни та потужним засобом формування особистості майбутнього офіцера.

Тому в процесі адаптації в курсантів часто виникає низка труднощів, зумовлених особистісними установками, невідповідністю сформованих до вступу у вуз уявлень про реальні умови навчання та служби, високими навчальними та дисциплінарними вимогами, що відрізняються від цивільних вузів.

Існування такої специфічної особливості навчання у військовому вузі ґрунтується на згаданій концепції Е. Гофмана [9]. Згідно з цією концепцією, вважають, що тільки в умовах обмежень (зокрема, до них належить казармові умови) можна виробити необхідні якості особистості. Тільки пройшовши крізь різноманітні практики соціального обмеження в тотальному субпросторі військового вузу, майбутній офіцер зможе адаптуватися до специфіки військової служби.

Разом з тим, низка вчених, зокрема А. Білошицький [10], вважають, що така специфічна особливість військового вузу заважає встановленню в ньому суб'єкт-суб'єктних відносин між курсантами та викладачами-офіцерами.

Треба визнати, що процес навчання у військовому вузі має свою логіку, яка виражається в спільній діяльності викладача та курсантів (слухачів, студентів) і виявляється в тому, що кожен крок і акт взаємодії між ними зумовлюються їх спільною роботою, усвідомлюються як необхідна ланка спільної діяльності, яка є провідною на шляху до вершин професійної майстерності. Логіка процесу навчання вимагає від військового педагога та курсантів (слухачів, студентів) постійної творчості, врахування всіх факторів та обставин, які можуть вплинути й впливають на процес оволодіння ними необхідним обсягом знань, навичок і вмінь. Володіння необхідним обсягом знань, умінь і навичок забезпечується, як відомо, компетентністю. Компетентність ґрунтується на принципі "здатність індивіда самостійно набувати й нарощувати знання". Ніяка педагогічна технологія не здатна передати курсантові (слухачеві) всього обсягу знань. Але він повинен отримати уявлення щодо структури знань, яка дасть змогу йому в подаль-

шому самостійно їх набувати й нарощувати. Тобто він повинен володіти “обізнаністю”. Разом з тим, обізнаність не є гарантією надбання необхідних якостей. Суб’єкт також повинен володіти переконаністю, що його священним обов’язком є саме захист держави, її суспільно-політичного устрою, територіальної цілісності, економічної стабільності, суверенітету, прав і свобод її громадян. Тобто він повинен широко сприймати цінності своєї майбутньої служби в Збройних Силах України, інших утворених згідно із законами України військових формуваннях, Міністерстві внутрішніх справ України, Службі безпеки України, Службі зовнішньої розвідки України тощо. Втім і цього недостатньо. Необхідно також володіти певними здібностями до військової служби. Іншими словами, компетентність випускників вищих військових навчальних закладів (вищих навчальних закладів із специфічними умовами навчання) передбачає:

- обізнаність щодо структури знань у професійному світі: людина повинна приходити в цей світ, володіючи цілісним уявленням щодо базових законів, які діють у ньому, вона повинна володіти навичками самовдосконалення й саморегуляції, отриманими у вищій школі;

- сприйняття системи цінностей, яка існує в цьому світі: людина має поділяти ці цінності та брати участь у їх розвитку та створенні нових;

- здібність, яка полягає в наявності інтересу, схильностей, значною мірою зумовлених природними психофізіологічними властивостями особистості, але такими, що перебувають під її контролем, можуть саморегулюватися та самовдосконалюватися.

Саме ці характеристики компетентності, на нашу думку, сприяють становленню суб’єкт–суб’єктних стосунків у військовому ВНЗ, адже, врешті–решт, особливостями становлення суб’єктності майбутніх офіцерів, що відображають специфіку військового ВНЗ, виступають домінування завданих цілей та організаційно–управлінська структура освітнього процесу.

В результаті формується групова суб’єктність, що впливає на становлення суб’єктності кожного окремого курсанта, що потребує безперервної саморегуляції поведінкової активності та виявляється в значному фізичному та психологічному навантаженні. Важливою особливістю становлення суб’єктності майбутніх офіцерів у військовому ВНЗ є те, що функції соціально–політичної ролі курсанта й слухача першочергово визначені, їх виконання постійно контролюється й регулюється науково–педагогічним складом, а зразки поведінки визначено в нормативних документах (загально–військових уставах, наказах тощо).

Висновки. Виділення законодавцем військових вищих навчальних закладів (вищих навчальних закладів із специфічними умовами навчання) в окрему категорію виправдано тим, що під час підготовки в таких закладах формуються особливі професійно важливі особистісні якості: лідерство; відповідальність; дисциплінованість; культура службової поведінки; високий рівень правової культури; фізична готовність до військової служби; до умов життєдіяльності у військовому колективі; морально–психоло-

гічна готовність до тривалого виконання обов'язків у екстремальних, службово-бойових та оперативних умовах. Безумовно, що більшість таких якостей будуть затребувані в будь-якій сфері професійної діяльності, проте проблема формування зазначених компетентностей у фахівців Служби безпеки та Збройних Сил України постає особливо гостро.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України // Урядовий кур'єр. – 2014. – 13 серпня. – № 146. – С. 7–18.
2. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник / В. В. Ягупов. – Київ : Тандем, 2004. – 656 с.
3. Сокурєнко В. В. Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу / В. В. Сокурєнко. – Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2015. – 544 с.
4. Бандурка О. М. Теорія та методи роботи з персоналом в органах внутрішніх справ : підручник / О. М. Бандурка, В. О. Соболев. – Харків : Вид-во Ун-ту внутр. справ, 2000. – 480 с.
5. Іщенко Д. В. Військова педагогіка. Курс лекцій : навчальний посібник / Д. В. Іщенко. – Хмельницький : Вид-во Ун-ту внутр. справ, 1998. – 159 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – Москва : Смысл, 1999. – 380 с.
7. Про державну службу : Закон України // Відомості Верховної Ради, 2016. – № 4. – Ст. 43–60.
8. Про військовий обов'язок і військову службу : Закон України // Відомості Верховної Ради, 2016. – № 4. – Ст. 31–42.
9. Гофман Э. Символы классового статуса / Э. Гофман // Логос. – 2003. – №4–5 (39). – С. 42–53.
10. Белошицкий А. В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе : дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Белошицкий. – Воронеж, 2009. – 373 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.

Артемюв В. Ю. Проблемные вопросы определения сущности понятия “высшее учебное заведение со специфическими условиями обучения”

В статье определена онтологическая сущность специфики обучения в высших учебных заведениях, которые удовлетворяют кадровые потребности государственных учреждений, обеспечивающих защиту государства, прав и свобод ее граждан. Усматривается, что в основе специфики обучения в учебных заведениях этого вида лежат военная дисциплина, субординация и регламентация повседневной жизни, которые в совокупности обеспечивают подготовку будущих специалистов к эффективной деятельности в условиях экстремальной, служебно-боевой и оперативной деятельности.

Предполагается, что реализация специфических условий обучения способствует приобретению осведомленности, восприятию системы служебно-профессиональных ценностей и определенных способностей, которые заключаются в наличии интереса, склонности для успешного выполнения специфических задач государственной службы.

Ключевые слова: *высшие военные учебные заведения, высшие учебные заведения со специфическими условиями обучения, дисциплина, субординация, регламентация.*

Artemov V. The Problem of Determining the Nature of “Higher Education Institution with Specific Conditions of Learning”

In the article the ontological nature of specific training in higher education institutions that meet the staffing needs of state agencies providing state protection of the rights and freedoms of its citizens. It is seen that the basis of the specific training in

educational institutions of this kind are military discipline, subordination, and regulation of everyday life, which together provide for the training of future professionals for effective activity in conditions of extreme service–combat and operational activities.

It is expected that the implementation of the specific learning environment facilitates the acquisition of awareness, perception of the system of professional values and certain abilities that are in your interest, aptitudes to successfully perform specific tasks of public service.

Seen that discipline is especially important in extreme combat and operational conditions, when the slightest deviation can result in failure of the task.

It is assumed that for the successful implementation of specific tasks of the public service employee needs to possess certain abilities for military service.

In other words, the competence of graduates of higher military educational institutions (higher education institutions with specific conditions of studying) include:

– *awareness of the structure of knowledge in the professional world one should come into this world with a holistic view on the basic laws which operate in it, she should have the skills of self–improvement and self–regulation received in the graduate school;*

– *the perception of the value system that exists in this world: man must share these values and participate in their development and creating the new;*

– *an ability that is the interest, aptitudes, largely due to the natural physiological properties of the individual, but such that are under its control, unable to regulate themselves and improve.*

Key words: *higher military education institutions, higher education institutions with specific conditions of training, discipline, subordination, ranking.*

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
БАЗОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МАШИНОБУДІВНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ
НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті проаналізовано проблему якісної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у системі вищої професійної освіти. Наголошено на необхідності вдосконалення в них професійної компетентності у зв'язку з розвитком технологічного виробництва та потребами у фахівцях на ринку праці. Обґрунтовано значення процесу науково-природничої підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у формуванні базової професійної компетентності.

Ключові слова: вища освіта, базова професійна компетентність, майбутні бакалаври, машинобудівні спеціальності, науково-природнича підготовка.

Інтеграція вищої освіти в європейський та світовий освітній простір передбачає реформування системи вищої професійної освіти, метою якої є підготовка кваліфікованого фахівця, який би відповідав рівню світових стандартів.

Приєднання України до Болонського процесу, інтеграція в європейський простір вищої освіти, прийняття прогресивного Закону України “Про вищу освіту” покликані змінити національну вищу освіту, її ключові складові та чинники – освітні програми й відповідні кваліфікації (ступені). А через них і людину, яка, передусім, має бути особистістю інноваційного типу [7, с. 4].

Підготувати фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до постійного професійного зростання, інтелектуального та мобільного, – головне завдання вищої професійної школи. Залежно від того, який рівень знань, умінь, навичок отримав майбутній бакалавр після закінчення вищого навчального закладу для практичного використання в майбутній професії, таким буде кар'єрне зростання на підприємстві та його добробут загалом.

Це визначає необхідність розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій, нових підходів, умов, методів навчання в навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Особливу увагу необхідно приділити процесу науково-природничої підготовки як основи формування базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів.

Проблема підготовки майбутніх фахівців технічного профілю завжди була предметом досліджень українських і зарубіжних науковців. Особливості професійної діяльності інженера та його підготовки було розглянуто

в працях В. Андрущенко, О. Пономарьова, С. Резнік, О. Романовського, М. Фоміної та ін. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності фахівців було втілено в дослідженнях Н. Бібік, І. Зимньої, О. Локшиної, Н. Ничкало, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, Дж. Равена, В. Хутмачера, А. Хутірського та ін. У своїх дисертаційних роботах досліджували в майбутніх фахівців технічних спеціальностей формування різних видів компетентності: комунікативної (Т. Бутенко), управлінської (Т. Гура), конфліктологічної культури (Н. Підбуцька), екологічної (А. Хрипунова) та ін. Різним аспектам теорії та практики науково-природничої підготовки присвячено праці А. Беляєвої, О. Гулай, Н. Двудічанської, Н. Кузнецової, І. Титової, Г. Чернобельської.

Аналіз наукової, педагогічної, спеціальної літератури з підготовки бакалаврів машинобудування до професійної діяльності дав змогу виявити суперечності між:

- необхідністю формування базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів, починаючи з першого курсу, й недостатньою професійною спрямованістю дисциплін науково-природничого циклу;
- між організацією науково-природничої підготовки майбутніх бакалаврів у вищому навчальному закладі та недостатнім розумінням значення відповідних дисциплін для їх майбутньої професійної діяльності, відсутністю ціннісного сприйняття знань і освіти.

Отже, актуальним є питання розробки педагогічних умов і підходів до організації процесу науково-природничої підготовки, які сприятимуть формуванню професійної базової компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей.

Разом з тим, науковці приділяли недостатньо уваги проблемі формування базової професійної компетентності в процесі науково-природничої підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей, що зумовило необхідність нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати значущість процесу науково-природничої підготовки у формуванні базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей.

Поява нових виробничих підприємств, техніки й технологій, що постійно оновлюються, збільшення обсягу науково-технічної інформації вимагають від сучасного фахівця інноваційного мислення, висококваліфікованої підготовки, здатності швидко освоювати нові технології та технологічні процеси, вміти застосовувати отримані знання в процесі подальшої професійної діяльності.

Майбутні бакалаври машинобудівного профілю сьогодні орієнтовані на отримання професійної підготовки, що характеризується високим ступенем наукового, технічного та виробничого значення. Вміння використовувати знання в професійній діяльності, опановувати методи пізнання, самовдосконалення дають змогу вільно орієнтуватися в інформаційному просторі. Молодому фахівцю після закінчення вищого навчального закла-

ду необхідне постійне самовдосконалення для того, щоб управляти виробництвом і технологічними процесами.

З метою швидкого усвідомлення проблемної ситуації та її вирішення майбутні фахівці машинобудівного профілю повинні володіти професійними знаннями з обраної спеціальності, високим рівнем фундаментальної підготовки з науково-природничих дисциплін, бути здатними до аналізу та синтезу.

Практично в кожному технічному вищому навчальному закладі України є напрям підготовки “Машинобудування”. Машинобудування – основа економіки, воно виникло ще в середині XIX ст. В Україні більше 1000 різноманітних машинобудівних підприємств. Основні засоби машинобудівних підприємств становлять 14% від основних засобів промисловості. В сучасному машинобудуванні застосовують різноманітні металеві й неметалеві матеріали зі спеціальними властивостями для створення високопродуктивних машин, агрегатів і конструкцій, яким притаманні висока точність, надійність і довговічність у різних умовах експлуатації.

Майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей готують у вищих навчальних закладах України, згідно з Наказом МОН України від 06.11.2015 р. № 1151 “Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266” [5], таких як Українська інженерно-педагогічна академія, Національний університет “Львівська політехніка”, Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”, Український університет залізничного транспорту, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра Василенка, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут” тощо. Зміст навчального плану підготовки бакалавра за спеціальністю “Галузеве машинобудування” різних спеціалізацій передбачає загальну підготовку, професійну підготовку, підготовку дисциплін вільного вибору студента, практику, дипломне проектування, атестацію, військову підготовку. Строк навчання – 4 роки на основі повної середньої освіти. Загальна кількість кредитів ECTS 240, 7200 год. З них 73 кредити ECTS, 2160 год. займає загальна підготовка з дисциплін науково-природничого циклу.

Завжди вважали, що політехнічний університет готує фахівців широкого профілю. Професійна компетентність як якість особистості формується протягом усього життя людини. Початкові професійні знання, вміння, цінності закладаються ще в школі. Загальна науково-природнича підготовка орієнтує з першого курсу навчання майбутнього бакалавра машинобудівних спеціальностей в обраній ним професії, впливає на набуття базисних знань, здійснює внесок у формування й становлення базової професійної компетентності. Для цього необхідно враховувати та активно використо-

увати в практиці освітньо-виховний потенціал кожної навчальної науково-природничої дисципліни, яка безпосередньо впливає на розвиток компонентів, що характеризують професійну компетентність майбутнього бакалавра машинобудівних спеціальностей. Майбутній бакалавр повинен поєднувати фундаментальну, професійну та практичну підготовку, вміти на практиці застосовувати отримані знання.

Дисциплінами науково-природничої (загальної) підготовки є вища математика, загальна фізика, загальна хімія, екологія, філософія, українська мова.

Як зауважує О. С. Пономарьов, “в процесі вивчення цих дисциплін не тільки формуються необхідні основи знань для формування професійної компетенції фахівця, тобто для розуміння, усвідомлення і засвоєння матеріалу дисциплін спеціальності. Вони відіграють водночас і вирішальну роль у формуванні світоглядних позицій, методологічних принципів, загальної і професійної культури майбутніх фахівців” [6, с. 43].

Майбутні бакалаври технічних спеціальностей повинні володіти знаннями з фундаментальних науково-природничих дисциплін для освоєння складних професійно-орієнтованих навчальних дисциплін: нарисна геометрія, теоретична механіка, теорія механізмів і машин, опір матеріалів, деталі машин, прикладне матеріалознавство, технологія конструкційних матеріалів, метрологія й стандартизація, основи проектування. Ці дисципліни спрямовані на набуття студентами знань про загальні правила виконання креслень, про принципи роботи приладів і систем, про технології отримання та обробки машинобудівних матеріалів, про методи й засоби вимірювання, про розрахунки типових елементів конструкцій машин і механізмів.

Майбутній фахівець, призначений до професійної діяльності в машинобудівній галузі народного господарства, обов’язково буде пов’язаний з вирішенням питань з організації та обслуговування виробництва. Налаштування працездатності обладнання, технологія виготовлення матеріалів і виробів машинобудівної галузі, експлуатація та ремонт технологічного обладнання, складання технічних завдань на проектування технологічних ліній цехів – це тільки частка того, що майбутній бакалавр машинобудівних спеціальностей повинен знати та вміти виконувати.

Загальна фізика є однією з дисциплін науково-природничої підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей, яка спрямована на узагальнення й систематизацію фізичних знань, створення цілісних уявлень про фізичну картину світу, про майбутню професію, та на формування тих знань, умінь, навичок і здібностей, які необхідні для успішного виконання професійних обов’язків. Удосконалення методики викладання фізики як основи техніки й технологій потребує розробки системи її професійної спрямованості в технічному вищому навчальному закладі. Вивчення цієї науки дасть можливість майбутньому бакалавру самостійно перевірити фізичні закони та їх висновки, безпосередньо вивчити різноманітні фізичні явища, навчитися застосовувати фізичні прилади для грамотних вимірювань різних величин, овоїти метод фізичного експерименту, перекона-

тися в значних можливостях прикладного застосування фізики в машинобудівній сфері. Фізичні знання потрібні студенту для подальшого навчання на спеціальних кафедрах і в майбутній діяльності на виробництві.

Математика – наука про кількісні співвідношення та просторові форми дійсного світу. Математика сприяє розвитку навчально-пізнавальної компетенції майбутніх бакалаврів, інтелекту й формуванню вмінь аналітичного мислення, науковому світогляду, формуванню базових математичних знань для вирішення різноманітних завдань у професійній діяльності.

У процесі вивчення хімії формується діалектичне мислення, виробляється погляд на світ загалом, розширюється та поглиблюється світогляд. Здійснення хімічної підготовки сучасного фахівця полягає не в накопиченні фактичних відомостей про властивості різних матеріалів, не в запам'ятовуванні існуючих технологічних рекомендацій, а у створенні хімічного мислення, допомагає вирішувати питання якості й надійності та вирішувати різноманітні фізико-хімічні проблеми. Знання хімії виявляється вкрай необхідним для успішної професійної діяльності інженера машинобудівної галузі народного господарства.

Згідно з чинним законодавством України (Закон України “Про вищу освіту”, Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки), головна увага професійної освіти має бути зосереджена на розвитку в майбутніх фахівців професійної компетентності, яка дасть можливість швидко реагувати на зміни в професії та суспільстві, а також самостійно оволодівати професійними вміннями впродовж життя.

Як визначає О. Заблоцька, “проблема формування професійної компетентності особи – одна з найактуальніших соціальних, предметно-дисциплінарних і методичних проблем сьогодення. Це пов'язано з тим, що вітчизняна вища освіта дає випускникам значну суму знань з певних предметів, проте це не гарантує майбутнім фахівцям компетентності у застосуванні їх під час виконання ними виробничих завдань. Студенти, опановуючи програмним матеріалом з різних предметів, часто не розуміють його значимості для обраної спеціальності, не можуть визначити його місце і роль у загальній фаховій підготовці, а тому не включають ці знання до системи своїх особистісних цінностей” [3, с. 124].

Компетентність випускника навчального закладу – це мета й результат цілеспрямованого впливу системи освіти на особистість та її розвиток. Компетентність виникає, розвивається та вдосконалюється в процесі освоєння практичної діяльності, ґрунтуючись на активності студента в навчанні. Але при цьому необхідно зберігати системність і фундаментальність викладання дисциплін. Проблема забезпечення змістовної цілісності процесу навчання є ключовою у вирішенні завдання безперервності технічної освіти. Це завдання має вирішуватися на основі чіткого визначення ролі кожної дисципліни в майбутній професійній діяльності бакалавра машинобудівних спеціальностей.

Як зазначають О. Антонова та Л. Маслак, “під компетентністю ми розуміємо гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань” [1, с. 96].

Як відзначають автори методичних рекомендацій розробки освітніх програм, “компетентності являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах” [7, с. 8].

Сучасні наукові психолого-педагогічні дослідження спрямовані на вирішення проблем, зумовлених переходом на ринкову економіку, визначальними змінами в характері та спрямованості освіти, її цілях, завданнях і змісті. У третьому тисячолітті стабільність і благополуччя окремих країн і світу загалом залежать, у тому числі, й від конкурентоспроможності молодого покоління, від його вміння відповідати вимогам глобальної ринкової економіки.

Перелік знань, умінь і навичок був достатньо стандартизованим, стабільним, що й зумовлювало репродуктивний характер самого процесу навчання. Суть його полягала в створенні механізму передачі знань, умінь і навичок від учителя до учня, при цьому вчитель був їх основним джерелом, він визначав і їх обсяг, і методику засвоєння. Багато українських дослідників (В. Байденко, В. Болотов, І. Зимня, Ю. Татур, А. Хуторський та ін.) і зарубіжні вчені (D. McClellands, B. Mansfield, B. Oskarsson, B. Rey, S. Shaw та ін.) вбачають вихід із цієї ситуації в модернізації змісту освіти, оптимізації технологій освітнього процесу, перегляді мети та результату освіти, а саме у введенні в освіту компетентнісного підходу й компетенцій як результату освіти [2; 4].

Важливу роль у підготовці майбутнього фахівця в галузі машинобудування у вищій школі відіграє процес формування в нього творчої ініціативи та розвитку творчих здібностей, виховування особистості з розвиненим творчим потенціалом.

Погоджуємося із визначенням В. Ягупова, що професійна компетентність є “складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, який формується у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності” [8, с. 6].

Разом з тим, незважаючи на велику кількість досліджень у сфері підготовки бакалаврів машинобудівних спеціальностей, багато питань опрацьовано недостатньо. Так, не повною мірою досліджено питання виявлення компонентного складу базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей, механізми їх формування та

розвитку. Недостатньо досліджено питання вдосконалення організації освітнього процесу при підготовці в технічному ВНЗ бакалаврів з машинобудування.

У зв'язку з цим актуальним є питання розробки педагогічних умов і підходів до організації процесу науково-природничої підготовки, які сприятимуть формуванню базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів у вищому навчальному закладі.

Розгляд переліку професійних завдань, що постають перед майбутнім бакалавром, дає змогу сформуванню базову професійну компетентність, яка буде відображати сукупність знань, умінь і навичок, а також низку інших якостей особистості, важливих для майбутньої професії.

Формування базової професійної компетентності необхідно почати з проектування освітнього процесу, з нової системи цілей професійної освіти. При цьому треба виходити з потреб споживачів професійної освіти, якими є держава, роботодавець і той, хто навчається.

Майбутній бакалавр машинобудівних спеціальностей у виробничій практиці буде стикатися зі складними фізико-хімічними процесами, із властивостями конструкційних, інструментальних та інших технічних матеріалів. Він повинен використовувати в своїй роботі досягнення хімії, фізики, математики та активно брати участь у розробці нових матеріалів і конструкцій, пропонуючи фахівцям нові технологічні розробки.

Технічна освіта має стати більш універсальною, перетворитися на справді освітній процес, спрямований на створення компетентного фахівця з активною життєвою позицією. А це значить – на фахівця не просто широко й глибоко освіченого, а й такого, що вміє самостійно, творчо, критично та нестандартно мислити, вміє вчитися, самостійно знаходити та засвоювати нові знання, спрямовані на реалізацію самого себе як фахівця й особистості. Природничо-наукові знання формують цілісне, системне бачення світу, справді науковий світогляд, широту та глибину осягнення дійсності й свого місця в ній.

Особливо важливою є фундаменталізація освіти, яка дає можливість підвищити якість перспективної системи освіти та подолати наявну роз'єднаність природничо-наукової та гуманітарної освіти, занадто вузьку спеціалізацію багатьох навчальних дисциплін, а також їх надмірну прагматичну орієнтацію. Ці особливості існуючої системи освіти ускладнюють формування цілісних уявлень про явища природи й суспільства та закономірності їх подальшого розвитку.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що процес науково-природничої підготовки має особливе значення для формування базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей, оскільки забезпечує фундаментальну основу знань і цілісне світосприйняття, що впливає як на засвоєння змісту професійно орієнтованих дисциплін, так і на ефективність професійної діяльності. У подальшому педагогічне дослідження буде спрямоване на розробку, теоретичне обґрун-

тування та експериментальну перевірку педагогічних умов формування базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у процесі науково-природничої підготовки.

Список використаної літератури

1. Антонова О. Є. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 81–109.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Заблоцька О. С. Предметні компетенції з хімії у вищій екологічній освіті / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2005. – Вип. 25. – С. 124–128.
4. Зимняя И. А. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения : матер. XVI науч.-методич. конф. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 2–18.
5. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 : Наказ МОН України від 06.11.2015 р. № 1151 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>.
6. Пономарьов О. С. Формування професійної культури фахівців у системі завдань педагогіки вищої школи: наукові праці / О. С. Пономарьов. – Миколаїв : МДГУ ім. П. Могили. – 2012. – Т. 46. – С. 43–47.
7. Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Пріоритети, 2014. – 120 с.
8. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Т. 71. – С. 3–8.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Асеева И. В. К проблеме формирования базовой профессиональной компетентности будущих бакалавров машиностроительных специальностей в процессе научно-естественной подготовки

В статье проанализирована проблема качественной подготовки бакалавров машиностроительных специальностей в системе высшего профессионального образования. Подчеркивается необходимость формирования у них профессиональной компетентности в связи с развитием технологического производства и потребностями в специалистах на рынке труда. Обосновано значение процесса научно-естественной подготовки будущих бакалавров машиностроительных специальностей в формировании базовой профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *высшее образование, базовая профессиональная компетентность, будущие бакалавры, машиностроительные специальности, научно-естественная подготовка.*

Asieieva I. On the Problem of the Formation of a Basic Professional Competence of the Future Bachelors of Mechanical-engineering Specialties in the Process of Scientific and Natural Training

The article analyzes the problem of a quality of preparation of specialists in the system of higher education. The increasing public demand for competent specialists who are able to be creative in reference to the professional problems solving, who are able to adapt quickly to

the changing production conditions is explained in the article. It emphasizes the need to form a basic professional competence of the future bachelors of mechanical-engineering specialties in connection with the development of technological production and also the need of specialists in the labor market.

The competent specialist is able to perform various production problems, to analyze the situation, to make decisions, to evaluate their results, it is also important to be able to choose the necessary information and to be engage in the professional self-development. The value of the process of scientific and natural training in the formation of the basic professional competence, which is necessary for any technical education, as well as for the future bachelors of mechanical-engineering specialties, is proved in the article. The aim of scientific and natural training is the readiness of a future bachelor of mechanical-engineering specialties to continuous self-education and to the practical application of the knowledge that was gained during the educational process as a result of training in a technical high school.

The study of the disciplines of scientific and natural training contributes not only to the accumulation of the system of knowledge, competencies and skills, but also it contributes to the intellectual development of the future bachelors of mechanical-engineering specialties, and also at the same time it contributes to the formation of the basic professional competence.

Key words: *higher education, basic professional competence, future bachelors, mechanical-engineering specialties, scientific and natural training.*

УДК 373.5.015.311:[316.613:005.336.2]

В. А. ВОЛКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

А. А. ХУДЯКОВА

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДНЗ

У статті зазначено, що на сучасному етапі бурхливого розвитку науки й техніки збільшується обсяг інформації, яку має засвоїти людина, щоб відчувати себе впевнено в дорослому житті. Зауважено, що надійним і незамінним помічником обробки та подачі інформації в освітньому процесі став комп'ютер, що повністю вміщує в собі можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які, безперечно, сучасні та ефективні. Наголошено, що мультимедійні технології – основний вид ІКТ, а мультимедіа – це новий засіб візуалізації інформації в навчальному процесі. Констатовано, що, не зважаючи на деякі протиріччя в значенні впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес ДНЗ, сучасні дослідники одностайні в тому, що мультимедіа – це ефективний засіб унаочнення навчального матеріалу та розвитку особистості дитини дошкільного віку. Розглянуто основні принципові можливості впровадження мультимедійних технологій в освітній процес ДНЗ.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні технології, мультимедійна презентація, дитина дошкільного віку, інтерактивність.

Незважаючи на широке дослідження питань, що стосуються комп'ютеризації освіти, розробки й упровадження в навчальний процес мультимедійних технологій, все-таки досі є багато невирішених проблем. Науковці наголошують на існуванні труднощів при створенні інформаційно-освітнього середовища. Так, В. Биков до основних сучасних проблем електронної педагогіки зараховує й проблему “психолого-ергономічного обґрунтування характеру подання електронних навчальних об'єктів, що впливає на педагогічну ефективність сприйняття, розуміння та безпечного використання навчального матеріалу” [3]. Тому актуальним є питання зовнішнього представлення навчального матеріалу.

Система дошкільної освіти залежить від розвитку суспільства, науки й техніки. Виникає необхідність використовувати нові засоби навчання, тому що дошкільний вік дитини вважають найсприятливішим для розвитку її пізнавальної активності та творчого потенціалу. Якісна дошкільна освіта є фундаментом якісної безперервної освіти. Особливо важливо, щоб дошкільник розвивався як особистість, активно вивчав і досліджував навколишній світ.

Зважаючи на актуальність проблеми, у варіативній складовій новій редакції Базового компонента дошкільної освіти введено освітню лінію “Комп'ютерна грамота” [1]. Основна ідея освітньої лінії – формування інформатичної компетенції дошкільника, до якої входять: обізнаність дитини з комп'ютером, способами керування за допомогою маніпулятора “миш”,

клавіатури, здатність розуміти спеціальну термінологію, прості прийоми роботи з комп'ютером під час виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дошкільників; уміння безпечно працювати за комп'ютером, дотримуючись певних правил поведінки.

Інновації в дошкільній освіті є предметом уваги багатьох сучасних українських і зарубіжних науковців. У дослідженнях В. Бондаревської, Ю. Горвица, К. Зворигіної, О. Кореганової, Г. Лаврентьєвої розглянуто проблему впливу комп'ютерних технологій на загальний розвиток дітей дошкільного віку. Необхідність використання комп'ютера та комп'ютерних ігор у навчально-виховному процесі дошкільних закладів досліджують О. Андрусич, Б. Гершунський, О. Кивлюк, Ю. Машбиць. У працях В. Бикова, Н. Полька, Л. Чайнова та ін. розглянуто питання санітарно-гігієнічних умов створення розвивального, навчально-інформаційного середовища із застосуванням комп'ютера в межах дошкільного навчального закладу.

Мета статті – визначення основних засад упровадження мультимедійних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу за такими напрямками: дослідити специфіку подання знань дітям дошкільного віку засобами мультимедіа; проаналізувати позиції сучасних науковців стосовно важливості подання навчального матеріалу за допомогою комп'ютера; з'ясувати вимоги до оформлення мультимедійних презентацій для дітей.

Методи дослідження – теоретичний аналіз проблеми впровадження мультимедійних технологій у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу.

Характеризуючи сучасний період розвитку суспільства, варто відзначити вплив на нього інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), які входять у всі сфери діяльності людини, забезпечуючи цим поширення інформації в суспільстві, створюючи глобальний інформаційний простір. Нова система освіти в Україні орієнтується на включення у світовий інформаційно-освітній простір. Відбуваються істотні зміни в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, причиною цього є нові корективи в змістових частинах технологій навчання, адже вони мають відповідати сучасним технічним можливостям і сприяти поступовому включенню дитини в інформаційне суспільство.

В. Вембр, Г. Кузьминська, Н. Морзе стверджують, що включення інформаційних технологій, ґрунтуючись на ідеї збагачення дитячої діяльності й самого навчально-виховного процесу, дає позитивні результати тоді, коли мультимедіа входить у життя дитини через конструювання, гру, художню та інші види діяльності, лише за умови впровадження науково обґрунтованих комп'ютерно зорієнтованих засобів розвитку дитини [8].

Варто зазначити, що застосування ІКТ досить ефективно в навчально-виховній роботі з дітьми, насамперед, для формування природознавчих компетенцій, і це зумовлено складністю вивчення об'єктів, які практично неможливо продемонструвати, застосовуючи лише вербальні засоби. ІКТ

робить видимим те, що неможливо побачити неозброєним оком, демонструє будь-які процеси й ситуації в докiллі. Мультимедійні презентації покращують процес сприймання та запам'ятовування інформації через унаочнення, яскраві образи. Все це дає змогу вихователю самостійно й творчо скомпонувати весь навчальний матеріал, враховуючи особливості конкретної вікової групи, добираючи теми так, щоб домогтися максимально позитивного результату заняття, спостереження, бесіди.

О. Волкова вказує, що одним із найдоречніших напрямів використання інформаційних комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті вважають застосування мультимедійних можливостей комп'ютерної техніки. Ці ІКТ-засоби розкривають нові шляхи активізації процесу навчання через покращення наочності та поєднання логічного й образного способів засвоєння інформації. Інтерактивність мультимедійних технологій надає широкі можливості для реалізації особистісно зорієнтованих моделей навчання [4, с. 5].

Р. Савченко дає таке визначення мультимедіа: "Це поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, обробляти і надавати різну інформацію: телевізійну, звукову, анімаційну, текстову, графічну тощо" [10, с. 134].

Відомо, що предметно-ігрове розвивальне середовище впливає на інтелектуальний, фізичний та емоційно-ціннісний розвиток дошкільника. Як невід'ємні елементи розвивального середовища дедалі частіше використовують нові інформаційні технології, і комп'ютерна техніка є основною в цьому процесі. Комп'ютеризація впевнено проникає практично в усі аспекти життя та діяльності сучасної людини, при цьому привносить свої корективи і в погляди на розвиток та освіту дошкільника.

Б. Корчевський наголошує, що комп'ютер не заміщає собою викладача, а лише виконує роль засобу педагогічної діяльності, стає гарним помічником освітнього процесу. У зв'язку з розвитком технічних засобів і широким спектром можливостей мультимедійні технології легко можуть бути задіяними під час проведення майже всіх видів навчальних занять [6, с. 11].

О. Бурело зауважує на тому, що комп'ютери й надалі впевнено завоюють світ, тому формувати інформаційну культуру вже майже неможливо без залучення нових інформаційних технологій [2, с. 307].

Науковці вважають мультимедійну презентацію (яка входить до ІКТ) однією з найвдаліших форм розробки й представлення навчального матеріалу для дітей дошкільного віку (особливо на заняттях із ознайомлення з навколишнім світом).

Дані ЮНЕСКО резюмують, що коли людина дивиться, вона запам'ятовує 25% видимої інформації, коли слухає – 15% мовної інформації, коли слухає й дивиться – 65% усієї інформації.

Вихователі застосовують у навчально-виховному процесі дошкільників мультимедійні технології як аудіовізуальний засіб, що впливає на різні органи чуття.

І. Леус виділяє низку дидактичних можливостей мультимедійних засобів навчання для підвищення якості освітнього процесу. До них належать:

- підвищення мотивації навчання;
- посилення ролі дітей як суб'єктів навчальної діяльності сприяє активізації їх навчальної діяльності;
- створення умов для самостійної діяльності дітей дошкільного віку;
- індивідуалізація навчально-виховного процесу;
- варіювання форм подання інформації;
- використання різноманітних типів навчальних завдань;
- оновлення навчального середовища, яке забезпечуватиме “входження” дошкільника в уявний світ, у певні розвивальні ситуації;
- часте використання ігрових прийомів;
- забезпечення швидкого зворотного зв'язку, здатність до рефлексії [7, с. 52].

Мультимедійна презентація – це набір кольорових слайдів, оформлених засобами інформаційних технологій. Слайди призначені для розкриття певних питань теми.

Переглянути мультимедійні презентації пропонують дошкільникам під час групових і фронтальних занять, при індивідуальній роботі. Вони дають дітям дошкільного віку змогу краще зрозуміти новий навчальний матеріал, узагальнити отримані знання. Презентації сприяють активізації пізнавальної діяльності стосовно нової теми, покращують процес засвоєння запропонованого матеріалу.

Будь-яка мультимедійна презентація повинна мати мету та перелік компонентів, що входять до її складу. Варто вказувати, на якому занятті (з розвитку мовлення, з ознайомлення з навколишнім світом, з природою тощо) ця презентація може бути використана.

Мультимедійну презентацію безперечно варто вважати зручним і дієвим способом представлення інформації за допомогою комп'ютерних програм. Вона поєднує в собі динаміку, зображення та звук – ті основні чинники, які ефективно утримують увагу дитини дошкільного віку. Так, вплив одночасно на два найважливіші органи сприймання – зір і слух – дає змогу досягти найпозитивнішого результату в навчально-виховному процесі.

Вчені виділяють такі позитивні сторони застосування слайдових комп'ютерних презентацій:

- полісенсорне сприйняття матеріалу;
- використання мультимедійного проектора та проекційного екрану уможливорює демонстрацію будь-яких об'єктів у значно більшому виді;
- об'єднання аудіо-, відео- й анімаційних ефектів у єдину презентацію сприяє ефективному засвоєнню інформації;
- сприяння активізації зорових функцій, розвиток окомірних можливостей дошкільника;

– презентації зручні для виведення інформації в роздруковому вигляді з великим шрифтом як роздавальний матеріал для занять із дітьми дошкільного віку [5, с. 20].

О. Осин виділяє в мультимедіа такі складові: символічну інформацію, візуальний ряд і звуковий ряд. Візуальний ряд поділяється на: реалістичний (що відображає реально існуючий світ) і синтезований (той, що створила людина, тобто намальований). Реалістичний візуальний ряд включає статику (фото) й динаміку (кіно), синтезований візуальний ряд, відповідно, малюнок і анімацію (“мультик”).

Звукоряд на комп’ютері буває реалістичним (жива музика, мова) й синтезованим (MIDI-музика). Звук – це процес, який завжди динамічний [9, с. 20–21].

Висновки. Отже, використання мультимедійних технологій робить процес навчання більш ефективним. Використання інформаційних мультимедійних технологій робить процес навчання більш технологічним і результативним. Цей процес має свої труднощі, виникають помилки, яких важко уникнути і в майбутньому. Але його головний успіх – це інтерес тих, хто навчається, їх бажання до творчості, позитивна необхідність в отриманні нових знань і самостійна діяльність і, як результат, – відчуття самостійності та відповідальності.

Кожне заняття, де використовують комп’ютер, має більше шансів стати творчим і не схожим на будь-яке інше. Постійне відчуття новизни формує в дітей дошкільного віку стійкий інтерес до навчання.

Мультимедійні технології не лише ефективні як засіб розвитку інтересу до навчання в дошкільників – вони розкривають широкі можливості візуалізації навчання в дошкільному навчальному закладі, а також сприяють розвитку різних сторін особистості через усебічний вплив на формування майже всіх якостей дитини.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол-в: А. М. Богуш, Г. В. Бєленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, О. П. Долинна та ін. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Бурбело О. А. Мультимедійні презентації як один із засобів візуалізації інформації у навчальному процесі / О. А. Бурбело, С. І. Меженська, М. М. Калашніков // Вісник Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка. – 2014. – № 2. – 334 с.
3. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков / Інформаційні технології і засоби навчання – 2010. – № 1 (15). – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em15/emg.html>.
4. Волкова Е. А. Мультимедиа технологии : уч.-метод. пособ. / Е. А. Волкова. – Нижний Тагил : НТГСПИ (ф) РГППУ, 2016. – 100 с.
5. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадянськостю : тематичний збірник праць / упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. ред. Л. А. Шишолік. – Рівне : РОІППО, 2015. – 85 с.

6. Корчевський Б. Б. Мультимедійні технології в навчанні. Створення навчальних відеофільмів / Б. Б. Корчевський, В. В. Дякова // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 3. – С. 118–123.
7. Леус І. Створення мультимедійної презентації / І. Леус // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 8. – С. 50–55.
8. Морзе Н. В. Інформатика / Н. В. Морзе, В. П. Вембр, О. Г. Кузьминська. – Київ : Школяр, 2009. – 23 с.
9. Осин А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А. В. Осин. – Москва : Издательский сервис, 2005. – 320 с.
10. Савченко Р. А. Засоби мультимедіа у формуванні музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти / Р. А. Савченко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 23. – С. 134–136.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Волкова В. А., Худякова А. А. Мультимедийные технологии как одно из средств визуализации информации в учебно-воспитательном процессе ДОУ

В статье указано, что на современном этапе бурного развития науки и техники увеличивается объем информации, которую должен усвоить человек, чтобы чувствовать себя уверенно во взрослой жизни. Отмечено, что надежным и незаменимым помощником обработки и подачи информации в образовательном процессе стал компьютер, который полностью содержит в себе возможности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые, бесспорно, современные и эффективные. Подчеркнуто, что мультимедийные технологии – основной вид ИКТ, а мультимедиа – это новое средство визуализации информации в учебном процессе. Констатируется, что, несмотря на некоторые противоречия в значении внедрения мультимедийных технологий в учебный процесс в ДОУ, современные исследователи согласны в том, что мультимедиа – это эффективное средство наглядности учебного материала и развития личности ребенка дошкольного возраста. Рассмотрены основные принципиальные возможности внедрения мультимедийных технологий в образовательный процесс в ДОУ.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные технологии, мультимедийная презентация, ребенок дошкольного возраста, интерактивность.*

Volkova V., Khudyakova A. Multimedia Technology as a Means of Information Visualization in the Learning Process in Preschool

This article is devoted to improv the quality of preschool education through the active implementation of the educational process information and computer technology (ICT).

At this stage, the rapid development of science and technology, increasing the amount of that information, what the people must to learn, if they want to feel confident in adulthood. Reliable and indispensable assistant of processing and presentation of information in education – the computer. It fully holds a possibility of using information and communication technologies (ICT). ICT are definitely modern and effective. Multimedia technologies, the main type of ICT. Multimedia – a new means visualization of information in the education. Despite some contradictions within the meaning of the introduction of multimedia technology in the educational process in preschool, modern scholars agree that the multimedia – is an effective means to visualization training material, and development the child of preschool age. In the article the basic principles of the possibility of introducing multimedia technologies in the educational process in preschool.

Author determined conditions for the effective use of computers in the educational process of pre-schools, including: availability of computer technology, proper workstation child, a sufficient level of information culture of teachers and parents, availability of teaching resources.

Key words: *information and computer technology, multimedia tools of learning, multimedia presentation of, a child preschool age, interactive.*

УДК 378.14

Б. Р. ГОЛОВЕШКО

аспірант

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті розкрито особливості реалізації розроблених педагогічних умов формування лідерських якостей майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту, яка відбувалась через проведення проблемних та оглядових лекцій, семінарів-дискусій та практичних занять тренінгового типу. Застосовували різноманітні методи навчання: дискусії, метод конкретних практичних ситуацій, рефлексивні завдання, практичні справи, ділові й рольові ігри.

Ключові слова: педагогічні умови, лідерські якості, майбутні фахівці з адміністративного менеджменту, активні методи навчання.

Удосконалення системи професійної освіти вищої школи є актуальною педагогічною проблемою. У сучасному мінливому світі освітній процес також має бути гнучким, здатним постійно пропонувати тим, хто здобуває спеціальність, нові педагогічні умови, методи, методика, технології навчання. Оновлюватись має як зміст, так і організація навчального процесу, тільки в цьому випадку фахівці, що закінчують вищі навчальні заклади, будуть володіти необхідними знаннями та вміннями, високим рівнем професійної компетентності.

Проблемам упровадження в навчальний процес інноваційних методик, технологій, педагогічних умов навчання з метою вдосконалення освітнього процесу присвячують свої праці Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, О. Е. Коваленко, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва, А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, О. Г. Романовський та ін. [1–7 та ін.]. Водночас недостатньо дослідженою є проблема розробки та реалізації педагогічних умов формування лідерських якостей майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту.

Тому **метою статті** є розкриття особливостей реалізації педагогічних умов формування лідерських якостей майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту.

У дослідженні розроблено педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту: мотиваційно-ціннісне їх спрямування на успішну професійну діяльність; забезпечення засвоєння майбутніми фахівцями з адміністративного менеджменту системи практично-орієнтованих, інтегрованих знань про феномен лідерства; особистісно орієнтоване навчання, спрямоване на формування в них прикладних лідерських умінь; формування сукупності інтегрованих знань, умінь та навичок, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту в студентів.

Педагогічні умови впроваджено в навчально-виховний процес підготовки фахівців за спеціальністю “Адміністративний менеджмент” та “Менеджмент організацій і адміністрування”.

З метою реалізації першої педагогічної умови проведено проблемні лекції на тему: “Поради від HR-спеціаліста: як успішно почати кар’єру”, “Як підвищити власну цінність на ринку праці”, “Що таке успіх і яку роль у ньому відіграє професійна діяльність”, “Активність людини – першооснова досягнення успіху”. А також семінари-дискусії: “Моя професійна компетентність на шляху до успіху”, “Мої мотиви та мої цілі”, “Мій досвід використання майстер-класів та конференцій як засіб комунікації з провідними фахівцями”.

На практичних заняттях тренінгового типу проводили різноманітні практичні вправи, мозкові штурми, ділові й рольові ігри тощо. Метою проведення вправи “Створи собі ситуацію успіху” було набуття позитивного емоційного досвіду від досягнення штучно активізованої мети, підвищення рівня самооцінки та особистої мотивації. Вправа “Основні життєві цінності” була спрямована на визначення й формування ціннісних орієнтацій.

Для розвитку вміння студентами аналізувати власні помилки та для підвищення мотивації досягнення їм було запропоновано взяти участь у вправі “Аналіз власних виправдань”. Розвиток уміння чітко розмежовувати та аналізувати різні аспекти власного “Я” забезпечувався проведенням гри під назвою “Два стільця”. На семінарському занятті студенти виконали вправу “Зміна структури мовлення”, методика якої спрямована на формування у власному мовленні вербальних структур, що сприяють мотивації та розвивають жагу до діяльності, а також вправу “Внутрішній саботажник”, яка націлена на розвиток мотиваційних здібностей та протидію негативній стороні особистості. Виконавши вправу “Позитивне ставлення до помилок”, студенти навчилися знаходити позитивні моменти у власних помилках, а також формувати позитивне ставлення до помилок у інших людей та спонукати їх до дій.

З метою реалізації другої педагогічної умови, а саме: забезпечення засвоєння майбутнім фахівцем з адміністративного менеджменту системи практично-орієнтованих, інтегрованих знань про феномен лідерства, проведено проблемні лекції на тему: “Видатні лідери від минулого до сучасності”, “Феномен лідерства та його взаємозв’язок з дефініціями: керівник, влада, авторитет, харизма”, “Теорії лідерства”, “Лідер та послідовники”, а також семінари-дискусії: “Видатні лідери, що захоплюють мене”, “Як я розумію феномен лідерства”, “Функції лідера та його роль у групі”, “Мої якості в ролі лідера-керівника”.

Для забезпечення глибоких знань про лідерство та формування власного портрету “Я-лідер” зі студентами проводили практичні заняття тренінгового типу. Так, їм було запропоновано обрати видатного, на їх погляд, лідера та зробити його презентацію у вигляді виступу від першої особи. Під час презентації студенти розповідали безпосередньо про особистість обраного ними “видатного лідера”, про його лідерські якості і про ситуації,

у яких він себе виявив. Кожному “видатному лідеру” призначались кілька супротивників в особі інших “видатних лідерів”, що також презентувались. Завданням супротивників було довести свою перевагу. Дискусії допомагали краще зрозуміти якості, які надають людині змогу виявити себе лідером та досягнути успіху.

Було організовано публічні дебати на теми: “Стилі лідерства”, “Теорії лідерства”, “Лідер проти керівника”. Їх проводили так, щоб кожен зі студентів мав змогу взяти активну участь в одній із зазначених тем. Проведення публічних дебатів забезпечило формування системи знань про лідерство та сприяли розвитку комунікаційних умінь у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту.

З метою реалізації третьої педагогічної умови (особистісно орієнтоване навчання, спрямоване на формування в майбутнього фахівця з адміністративного менеджменту прикладних лідерських умінь) також були проведено оглядові та проблемні лекції, семінари-дискусії й практичні заняття тренінгового типу, зміст яких визначений необхідністю формування певного прикладного лідерського вміння.

Так, для розвитку вмінь з командоутворення проведено проблемну лекцію на тему: “Командоутворення як інтегративна функція лідера”. Під час семінарського заняття “Я будую команду”, студенти обговорювали методи гармонізації цілей команди з персональними цілями її членів, методи прийняття єдиного командного рішення та узгодження його із членами команди, методи формування сталого відчуття “ми” та підвищення відчуття згуртованості, а також методи налагодження горизонтальних зв’язків у команді.

Студенти були поділені на міні-групи по 3–4 особи для проведення вправи “Керуючий груповим обговоренням” та отримали завдання організаційного характеру. Керуючий міні-групою повинен був утримувати процес групового обговорення в межах таких етапів: обговорення поточних завдань і визначення певної кількості можливих рішень, вибір найкращого рішення та його узгодження, визначення відповідальних за реалізацію. Також проведено вправу “Гармонізація цілей” у формі мозкового штурму, під час якого студенти в міні-групах отримали завдання на основі ситуації із власного життєвого досвіду визначити: 1) низку цілей організації/команди, 2) низку цілей особи, 3) спільні або суміжні цілі організації та особи, 4) способи їх гармонізації. Після виконання завдання міні-групи представляли свій результат, обговорювали з викладачем та аудиторією, робили висновки.

Як мозковий штурм проходила й вправа “Спільний ворог”. Такі “вороги” визначались, зокрема, у формі загальної для всіх організаційної проблеми, у формі власної некомпетентності а певному питанні, у формі команди, що конкурує, відділу, організації, у формі невирішеного завдання тощо. Метою виконання вправи був розвиток у студентів умінь із підвищення згуртованості команди.

Для розвитку вмінь з управління конфліктами як інтегративної функції лідера-керівника було проведено проблемну лекцію на тему: “Інтегра-

ція команди шляхом ефективного управління конфліктами”. Під час семінарського заняття “Моя стратегія в управлінні конфліктами” студенти обговорювали та дискутували щодо способів запобігання конфліктам і стратегій управління конфліктами.

На практичному занятті тренінгового типу студентам було запропоновано самостійно відтворити, програти в ролях декілька конфліктних ситуацій, учасниками або свідками яких вони були, та за допомогою однокласників і викладача вирішити їх. Частина студентів виступала в ролі акторів, інші були спостерігачами. Для проведення вправи “Згладжування конфліктів” групу студентів було розділено на команди по 3 особи. Кожній команді було запропоновано конфліктну ситуацію, яка відбувалася між двома членами команди. Третьому члену було запропоновано виявити лідерські якості й вирішити конфлікт.

У вправі “Гідна відповідь” брали участь усі студенти одночасно. Для проведення вправи в аудиторії було створено імпровізоване коло. Кожен з учасників по черзі мав обернутися до сусіда праворуч та зробити йому зауваження, придумане самостійно або за допомогою карток із зауваженнями, які знаходилися у викладача. Зауваження могли стосуватися як зовнішніх характеристик, так і особливостей поведінки чи характеру. Людина, до якої зверталися із зауваженням, мала відповісти на нього так, щоб не спровокувати конфліктну ситуацію й водночас не втратити почуття власної гідності. Після кожного подвійного кола, у якому всі учасники виступили в ролях “нападника” та “відповідача”, вправа переходила у фазу обговорення, під час якого студенти ділилися своїми враженнями, зокрема, наскільки легко їм було зробити зауваження сторонній людині, наскільки близько до серця вони сприйняли зроблені їм зауваження, які альтернативні відповіді можна дати на зауваження, які були озвучені в аудиторії.

Для розвитку вмінь з ефективною комунікацією проведено проблемну лекцію на тему: “Роль ефективною комунікації в інтеграції команди”. Наступним кроком було закріплення отриманих знань та формування вмінь з ефективною комунікацією шляхом проведення семінарів-дискусій на тему: “Стилі поведінки та спілкування в управлінській діяльності”, “Моя вербальна комунікація”, “Моя невербальна комунікація”. Студенти дискутували про найважливіші типи невербальної комунікації в роботі менеджера з адміністративної діяльності, а також дізнались про доцільність та способи діагностики своїх вербальних і невербальних комунікативних умінь та навичок.

Вправу “Розігрування скетчів” проводили так: до викладача запрошували чотирьох добровольців, які методом жеребкування обирали один з комунікативних стилів: заспокійливий, звинувачувальний, людина-комп’ютер, або той, хто переводить тему в інший бік. Студенти повинні були вести дискусію впродовж 15 хвилин на тему, пов’язану з феноменом лідерства або лідерських якостей в обраному комунікативному стилі. Інші студенти спостерігали за ходом дискусії. Після її завершення спостерігачі повинні були поділитися враженнями від побаченого. Після цього було запрошено чотирьох нових добро-

вольців для повторення дискусії. Таким чином, експериментуючи зі стилями комунікації, студенти навчилися використовувати різні стилі спілкування та знаходити найбільш оптимальний комунікаційний підхід до іншої людини.

Для розвитку вмінь з ефективною комунікацією використовували також таку низку вправ: “Доброзичливе випитування”, “Розігрування скетчів”, “Вихід з контакту” та “Квиток на Гаваї”, які передбачали активну участь студентів, дискусії, розігрування певних ситуацій по ролям.

Для розвитку вмінь з коучингу як цілеспрямувальної функції лідера-керівника проведено проблемну лекцію на тему: “Коучинг як засіб управління та його роль у цілеспрямованні послідовників”. Темами семінарів-дискусій були: “Роль питань коучингу”, “Зворотній зв’язок з підлеглим у коучингу”, “Цілеспрямовання в коучингу”.

Для формування вмінь коучингу студентам запропоновано вправу “S.M.A.R.T. цілебудування”. Вони формулювали за зазначеною технологією свою особисту мету та обговорювали результати з групою та викладачем.

Вправа “Відкриті питання” передбачала такі умови: викладач задає закриті запитання студенту, яке він повинен був змінити у відкрите. За аналогією було проведено вправу “Трансформаційні питання”.

Цікавою вправою була “Чотири питання Коуча”, суть якої полягала в тому, щоб навчити студентів вести діалог із співробітником у межах чотирьох питань: 1. Чого ти хочеш? 2. Як ти можеш цього досягти? 3. Чому для тебе це важливо? 4. Як ти зрозумієш, що досяг бажаного?

Для розвитку вмінь з прийняття рішень проведено проблемну лекцію на тему: “Прийняття рішень як цілеспрямувальна функція лідера”. Наступним кроком було закріплення отриманих знань та формування вмінь з прийняття рішень шляхом проведення семінару-дискусії на тему: “Моделі та методи прийняття управлінських рішень”.

На практичному занятті тренінгового типу для студентів було проведено міні-лекцію про майндмепінг та принципи його застосування в роботі фахівця з адміністративного менеджменту. Після чого студентам було запропоновано скласти інформаційну карту з використанням зазначеної технології. Після завершення завдання результати обговорювали з викладачем з метою роботи над помилками.

Студенти опанували техніку “Групового вирішення проблем”, мета якої полягає в засвоєнні алгоритму вирішення проблем. Зокрема, студенти повинні були чітко визначити проблему, проаналізувати її причини, скласти план дій, реалізувати план, оцінити результат та, у разі необхідності, повторити цикл. Студенти були поділені на міні-групи, які змагались між собою.

Проведено рольову гру під назвою “Шість шляп” за методикою британського психолога, дослідника креативного мислення Едварда де Боно. Під час виконання вправи студентів поділили на міні-групи. Їм було запропоновано таку ситуацію: вони є працівниками компанії, яка планує організувати захід рекламного характеру, але не впевнена в його успіху. За допомогою “шести шляп” вони приймали найбільш оптимальне рішення в інтересах організації.

Викладач по черзі видавав групі папірці білого, червоного, чорного, жовтого та зеленого кольорів, які означали шляпи цих кольорів. Синій колір залишився у викладача. Одягнувши білу шляпу, студенти зосереджувались лише на фактах та цифрах, які були їм відомі про цей захід. У цій шляпі вони застосовували лише ретроспективний метод пізнання, причинно-наслідкові зв'язки. У червоних шляпах учасники гри застосовували почуття та інтуїцію, ділилися власними переживаннями та емоціями стосовно події. У чорних шляпах студенти були максимально критичними, намагалися з'ясувати всі можливі ризики та негативні наслідки від проведення такого заходу. Одягнувши жовті шляпи, студенти пропонували найбільш оптимістичні сценарії розвитку подій. У зелених шляпах учасники демонстрували найбільш креативні та нестандартні підходи. Під час одягання цієї шляпи студенти повинні були максимально активізувати власне творче мислення. Викладач, маючи шляпу синього кольору, фіксував усі висновки та ідеї, які обговорювали студенти, а також допомагав у прийнятті найбільш виваженого рішення в кінці гри. До його функцій також входило керування процесом та ходом мислення учасників. Таким чином, за допомогою вправи “Шість шляп” студенти застосовували різні режими мислення, які надавали змогу сфокусуватися на різних аспектах проблеми, здійснити її ретельний аналіз та прийняти найбільш оптимальне рішення шляхом послідовного розгляду різноманітних аспектів завдання.

Студентів поділили на міні-групи для вправи “Круг Уолта Діснея” та отримали завдання виробити та оцінити стратегію розвитку організації або творчі ідеї шляхом розподілення аналізу ідеї на три етапи відповідно до методики У. Діснея: мрійник, реаліст і критик.

Розвиток умінь з тайм-менеджменту передбачало проведення проблемної лекції на тему: “Роль тайм-менеджменту в цілеспрямованні команди та самого себе”, а також семінарів-дискусій на тему: “Планування в тайм-менеджменті”, “Завдання та пріоритети в тайм-менеджменті”.

Вправа “Коридор” передбачає, що одному зі студентів ставлять так умову: ви – менеджер, і маєте лише 30 хвилин до важливої наради. Ви йдете по коридору й несподівано зустрічаєтесь із п'ятьма різними людьми, які мають до вас справу, але ви можете виконати лише одну справу або жодну з п'яти й підготуватися до наради. Майбутній менеджер повинен вирішити: буде він братися за справу чи ні до зустрічі з наступною людиною. Повернутися до справи, від якої вже відмовився, буде неможливо. Відмовитися від прохання необхідно з гідністю, так, щоб не образити людину, що звернулась.

З метою розвитку вміння з визначення пріоритетів із студентами проведено таку вправу. На окремому аркуші кожен студент мав вписати впродовж десяти хвилин усе, що він робив протягом останньої доби й присвоїти вчинками пріоритети від “А” до “С. Після присвоєння списку справ пріоритетів було проведено обговорення та зроблено висновки. Наступним кроком було планування відповідним чином наступного дня та обговорення результатів.

Для розвитку вміння з впливу як цілеспрямувальної функції лідера-керівника проведено проблемні лекції на тему: “Методи впливу на шляху до

інтеграції та цілеспрямування команди”. Семінари-дискусії були на тему: “Мої засоби впливу”, “Мої засоби протидії впливу”.

Для виконання вправи “Вийти зі шкарлупи” присутнім було необхідно створити імпровізоване коло та обрати добровольця, який повинен стати в його центрі. Після цього студентам було запропоновано вмовити добровольця вийти з кола, при цьому не застосовуючи фізичний вплив. Той учасник, чий прийом впливу був успішний, сам займав місце в центрі кола. За умовою вправи “Богатир на роздоріжжі” студент у ролі “богатиря” знаходився перед вибором, коли кожна з груп студентів мала схилити його до вибору продовжити “подорож” саме їхнім шляхом.

Вправу “Тренажер для психологічного самбо” проводили в парах. Кожній парі студентів було запропоновано виступити в ролі маніпулятора та опонента зі своїм партнером. Маніпулятор озвучував конфліктні запитання до опонента, наприклад: “Ви, напевно, спеціально не вивчали маркетинг?”, або “З тобою тут ніхто не рахується, навіть про нараду не повідомили”. Опонент мав ефективно протидіяти маніпулятору, при цьому не виходячи за межі ділової етики та не втрачаючи почуття власної гідності. Опонент мав не лише дати гідну відповідь, а й слідувати за власною інтонацією.

Зі студентами було проведено вправу “Психологічний тренажер для інформаційного діалогу” за методикою О. Сидоренко для розвитку в них витримки та самоконтролю під час інформаційного обговорення проблеми й розвитку вміння протидіяти психологічним маніпуляціям.

У межах реалізації четвертої педагогічної умови, а саме: формування сукупності інтегрованих знань, умінь та навичок, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту в майбутнього фахівця з адміністративного менеджменту, проведено проблемні лекції на теми: “Структурні елементи емоційного інтелекту та їх функції”, “Соціальна відповідальність людини, менеджера та лідера за емоційний фон свого оточення”. Тематами семінарів-дискусій були: “Сприйняття та розуміння емоцій”, “Зовнішній та внутрішній вплив на мої емоції”, “Вплив на свої емоції в стресових ситуаціях”, “Вплив на емоції свого оточення”.

Під час практичного заняття тренінгового типу студенти брали участь у вправі “Розпізнай емоцію”. Студенти дивились ряд відео, на кожному з яких дійові особи неявно демонстрували різні емоції: радість, здивування, печаль, гнів, відразу, презирство, страх. Відео йшло без використання звуку, а його зміст показував поведінку людей (не акторів) у справжніх життєвих ситуаціях. Кожну емоцію демонстрували кілька разів. Студентам було дано завдання визначити емоцію та пояснити причини свого висновку.

Метою виконання вправи “Емоції словами” був розвиток навичок із словесного вираження емоцій, розвиток умінь з ідентифікації та розпізнавання як власних емоцій, так і емоцій інших; формування знань про емоції та їх прояв. Вправа “Усвідомлення емоції” була спрямована на розвиток у студентів умінь з аналізу своїх та чужих емоцій та формування знань про прояв емоцій через спостереження за роботою одногрупників. Вправа

“Інтенсивність емоції” розвивала вміння розуміти емоції й надавала змогу формувати навички управління емоційним станом.

Під час практичних занять тренінгового типу протягом навчального року студенти ділились власним досвідом щодо створення позитивного емоційного фону у своїй родині або робочому колективі. Заздалегідь студентам було надано завдання з використанням знань, отриманих на лекційних та семінарських заняттях щодо емоційного інтелекту, здійснити конкретні вчинки щодо поліпшення емоційного фону свого оточення. Окремо необхідно відзначити, що робота над формуванням позитивного емоційного фону у свого оточення вимагала від студента, насамперед, розвитку та підтримання власного позитивного емоційного стану.

Висновки. Таким чином, розроблені педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту (мотиваційно-ціннісне їх спрямування на успішну професійну діяльність; забезпечення засвоєння майбутніми фахівцями з адміністративного менеджменту системи практично-орієнтованих, інтегрованих знань про феномен лідерства; особистісно орієнтоване навчання, спрямоване на формування в них прикладних лідерських умінь; формування сукупності інтегрованих знань, умінь та навичок, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту студентів) були впроваджені в навчально-виховний процес підготовки фахівців за спеціальностями “Адміністративний менеджмент” та “Менеджмент організацій і адміністрування”. Реалізація педагогічних умов відбувалась через проведення проблемних та оглядових лекцій, семінарів-дискусій і практичних занять тренінгового типу. Застосовували різноманітні методи навчання: дискусії, метод конкретних практичних ситуацій, рефлексивні завдання, практичні вправи, ділові й рольові ігри.

Список використаної літератури

1. Романовський О. Г. 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. – 413 с.
2. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, Н. В. Корольова, Є. В. Шматков. – Харків: Контраст, 2008. – 488 с.
3. Михайлова Э. А. Кейс и кейс-метод / Э. А. Михайлова. – Москва: Центр марк. исслед. и менедж., 1999. – 59 с.
4. Сидоренко О. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / О. Сидоренко, В. Чуба. – Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
5. Резнік С. М. Розвиток методики викладання у вищій школі: проблеми та перспективи / С. М. Резнік // Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: матер. XXI Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції, 5–6 березня 2016 р. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2016. – Вип. 21. – С. 78–79.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Воробйова Є. В. Організація якісної підготовки менеджерів в умовах другої вищої освіти / Є. В. Воробйова, С. М. Резнік // Наука і освіта. – 2011. – № 8. – С. 24–26.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Головешко Б. Р. Педагогические условия формирования лидерских качеств у будущих специалистов по административному менеджменту

В статье раскрываются особенности реализации разработанных педагогических условий формирования лидерских качеств будущих специалистов по административному менеджменту, которая проходила через проведение проблемных и обзорных лекций, семинаров-дискуссий и практических занятий тренингового типа. Применялись различные методы обучения: дискуссии, метод конкретных практических ситуаций, рефлексивные задания, практические упражнения, деловые и ролевые игры.

Ключевые слова: педагогические условия, лидерские качества, будущие специалисты по административному менеджменту, активные методы обучения.

Holoveshko B. Pedagogical Conditions of Leadership Qualities Formation of Future Specialists in Administrative Management

The pedagogical conditions of leadership qualities formation of future Specialists in Administrative Management were developed in the work: their motivationally-axiological direction to the professional activity; providing the acquiring by the future Specialists in Administrative Management the system of practice-oriented, integrated knowledge about the leadership phenomenon; the student-centred education, focused on the formation of their applied leadership skills; formation of the complex of integrated knowledge, skills and experiences that are focused on the development of the emotional intelligence of the future Specialists in Administrative Management.

The pedagogical conditions were inculcated to the educational-bringing-up process of the preparation of future Specialists majoring in "Administrative Management" and "Corporate Management and Administration".

The realization of pedagogical conditions took place at the following organizational forms of the pedagogical process: the problem and review lectures were given; the next step was to solidify the received knowledge and the development of skills through giving seminars-discussions, the final formation of the skills was on the sidelines of practicals of the training type. There were used different methods of education: discussions, mode of the concrete practical situations, reflexive tasks, practical exercises, business games and role playing games.

The inoculation of pedagogical conditions foresaw the development of four components of leadership qualities of the Students: motivationally-axiological, integrable and pragmatist, directionally-pragmatist, emotionally-reflexive.

Key words: pedagogical conditions, leadership qualities, future Specialists in Administrative Management, active methods of education.

О. Є. ГУТНІК

викладач

І. М. БЕРЕЗНЕВА

старший викладач

Н. В. ЯКОВЕНКО

старший викладач

Національна академія Національної гвардії України

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ВНЗ

У статті розкрито проблеми навчання іноземної мови майбутніх фахівців військової галузі. Зазначено, що цільовою установкою навчальної дисципліни “Іноземна мова” є формування в курсантів готовності й здатності до міжкультурної комунікації, а специфіка комунікативної спрямованості курсу полягає в поєднанні професійної та соціокультурної орієнтації. Доведено, що сьогодні значно зросла мотивація курсантів до опанування іноземною мовою (особливо англійською) або підвищення рівня володіння нею. Наголошено, що основний зміст цієї навчальної дисципліни становлять мовно-лінгвістичні та соціокультурні знання, мовленнєві та комунікативні вміння, а професійну комунікативну компетентність представлено комплексом умінь і навичок, що виробляються на основі набутих знань. Зауважено, що вивчення іноземної мови у військовому ВНЗ передбачає ще й знання елементів культури представників різних країн, а також важливих геополітичних відомостей (географічне положення, політичний та військовий устрій, система освіти тощо). Зроблено висновок, що професійна орієнтація під час вивчення іноземної мови у військовому ВНЗ дає змогу курсантам розширити можливості кар’єрного зростання, здійснювати миротворчі місії в умовах іншомовного спілкування.

Ключові слова: іноземна мова, курсант, військовий ВНЗ, комунікація, соціокультурні знання, фахова спрямованість, інтерактивні методи навчання.

Навчання іноземної мови у військовому вищому навчальному закладі є обов’язковим компонентом професійної підготовки військового фахівця, а володіння іноземною мовою – одним із показників освіченості сучасної людини. Цільовою установкою навчальної дисципліни “Іноземна мова” є формування в курсантів готовності й здатності до міжкультурної комунікації, практичного володіння іншомовною комунікативною компетентністю, під якою розуміють уміння співвідносити мовні засоби з конкретними цілями, ситуаціями, умовами й завданнями мовного спілкування. Специфіка комунікативної спрямованості курсу іноземної мови полягає в поєднанні професійної та соціокультурної орієнтації іншомовної комунікації. Досягнення освітньої мети здійснюється в аспекті гуманітаризації технічної та військово-професійної освіти, означаючи розширення кругозору курсанта, підвищення рівня його загальної культури та освіченості, вдосконалення культури мислення, спілкування, мовлення. Розвивальна мета вивчення іноземної мови передбачає врахування особистісних потреб, інтересів та індивідуальних психологічних особливостей курсантів, загальний інтелек-

туальний розвиток курсанта, оволодіння ним певними когнітивними прийомами, що дають змогу здійснювати пізнавальну комунікативну діяльність, розвивати здатності до соціальної взаємодії, формувати загальнонавчальні та компенсаторні вміння, а також уміння самовдосконалюватися. Проте викладання іноземної мови у військовому виші має свою специфіку та спрямованість.

Мета статті полягає у визначенні особливостей навчання іноземної мови курсантів військових ВНЗ.

Останнім часом значення предмета “Іноземна мова” зросло. Без знання іноземної мови (особливо англійської) практично неможливо в Збройних Силах претендувати на більш високий службовий статус (наприклад, військовий спостерігач ООН, військово-дипломатична робота, брати участь у спільних військових навчаннях), звідси й величезне бажання в курсантів оволодіти іноземною мовою. В цьому їм повинні допомогти практичні заняття з іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі.

Іноземна мова, як і рідна мова, виконує дві важливі функції в житті людини й суспільства: спілкування та пізнання. Однак відмінність полягає в тому, що іноземна мова є засобом не тільки міжособистісного, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного спілкування. Виховний потенціал предмета “Іноземна мова” дає можливість формувати шанобливе ставлення до духовних і матеріальних цінностей інших країн і народів, удосконалювати моральні якості особистості курсанта. Предметом вивчення іноземної мови є формування комунікативної компетентності курсантів. Професійна комунікативна компетентність представлена комплексом умінь і навичок, що виробляються на основі набутих знань. Отже, мовні, лінгвістичні та соціокультурні знання, мовленнєві й комунікативні вміння становлять основний зміст цієї дисципліни.

У зазначеному комплексі мовні знання представлені знанням систем мови й володінням нормами застосування: володіння лексикою, граматиною, фонетикою на рівні адекватного використання та розуміння мови.

Лінгвістичні й соціокультурні знання визначаються знанням елементів культури країни мови, що вивчається, значущими для успішного здійснення контактів з її представниками. До таких елементів належать: повсякденне життя представників країни мови, що вивчається, географічне положення країни, її військово-політичний лад, система освіти, видатні особистості, ЗМІ, життя молоді, звичаї, культура, традиції, етнопсихологічні характеристики конкретного народу: стереотипи поведінки, система цінностей, смаки, інтереси, вподобання; специфіка мови й норми комунікативної поведінки.

Професійно-ділова орієнтація передбачає залучення майбутнього фахівця до світових знань і досягнень у військовій галузі, що дає змогу розширити можливості вдосконалення рівня професійної компетентності й формувати готовність до вступу в іншомовне професійне спілкування.

Мовленнєві вміння розглядають у межах активної комунікативної діяльності іншомовного колективу, в конкретно заданій ситуації, в певних сферах, реєстрах, формах і ролях. Еталоном мовленнєвих умінь є сучасна літературна мовна норма, що включає й розмовну мову, якою користуються освічені носії мов комунікативних професійних і непрофесійних спільнот у ситуаціях міжкультурних контактів.

Комунікативні вміння досягаються оволодінням способами прийому, засвоєння, передачі інформації, а також нормами комунікативної взаємодії. Вони розподіляються за видами мовленнєвої діяльності, а саме: говоріння, слухання (аудіювання), читання та письмо. Іноземна мова, на відміну від інших навчальних предметів, є і метою, і засобом навчання. Мовленнєва спрямованість навчання реалізується через спілкування, комунікацію. При цьому сам викладач іноземної мови повинен володіти комунікативною компетентністю. Ми згодні з К. Левітаном, що “оволодіння педагогічною майстерністю неможливо без розвитку комунікативних умінь, оскільки в основі професійної ролі викладача лежить принцип взаємодії суб’єктів, їх “взаємопроникнення”. Це дає багатьом дослідникам підставу стверджувати, що педагогічна діяльність використовує засоби і способи, характерні для спілкування, і що сама ця діяльність будується за законами спілкування” [3, с. 101].

Важливе значення має використання викладачем відповідних форм, методів і засобів розвитку креативних здібностей курсантів. Як свідчить педагогічна практика викладання іноземної мови у військовому вузі, для курсантів молодших курсів добре зарекомендували себе спонукання до творчого пошуку, ділові ігри, групові рішення проблемних ситуацій. На заняттях зі старшокурсниками доцільно використовувати вільні творчі екскурсії, “мозкові атаки”, організаційно-діяльнісні ігри. Названі види навчальної роботи мотивують у курсантів прагнення до творчості, самовираження й самоствердження, що, загалом, сприяє підвищенню якості засвоєння змісту дисципліни й розвитку їх креативних здібностей.

Велику роль у розвитку творчих здібностей курсантів відіграє створення мотивів і умов, у яких вони можуть проявляти пізнавальну активність і відчувати бажання реально користуватися набутими знаннями та сформованими мовленнєвими навичками й вміннями. Для цього на заняттях доцільно використовувати інформативний та пізнавальний матеріал, орієнтований на розвиток особистісної активності курсантів, залучення їх до творчої діяльності.

Іноземна мова як навчальний предмет робить вагомий внесок у культуру розумової праці курсантів через розвиток таких специфічних навчальних умінь, як вміння користуватися двомовними лінгвістичними словниками, граматичними довідниками, пам’ятками щодо раціонального виконання навчальних завдань. Усе це навчає курсантів працювати самостійно, створює передумови для розвитку потреби в лінгвістичному вивченні.

Іноземна мова як навчальний предмет має величезний вплив на розвиток творчих здібностей курсантів. Комунікативне навчання іноземної мови позитивно впливає на розвиток усіх психічних функцій людини. Особливо яскраво воно позначається на розвитку узагальненого абстрактного мислення. Так, Л. Виготський із цього приводу зазначав: “Іноземна мова... звільняє мовленнєву думку дитини з полону конкретних мовних явищ” [1, с. 189]. У свідомості людини, що володіє тільки рідною мовою, суть думки та способи її оформлення нерозривно пов’язані між собою. Іноземна мова дає можливість зрозуміти, що існують інші, ніж у рідній мові, способи вираження думки, інші думки, інші зв’язки між формою та значенням. На думку багатьох учених, які розглядають проблеми мовознавства, при вивченні іноземної мови розвиток мислення відбувається не стільки шляхом порівняння з рідною мовою, скільки через вирішення мовномислительських завдань, що містять елементи проблемності, пов’язані зі смисловим змістом процесу навчання. Тим самим активно розвивається пізнавальна й комунікативна функція мислення. Вивчення іноземної мови розвиває такі важливі розумові функції, як порівняння, аналіз, синтез. Оволодіння другою мовою має сприятливий вплив на розвиток здібностей мовленнєвого апарату. Розвиваються фонематичний та інтонаційний слух, імітативні здібності, здатність до здогадки, здатність до виділення головного, активізуються всі види пам’яті. Моделювання на заняттях ситуацій реальної дійсності, участь у мовних іграх, діях у передбачуваних обставинах розвивають уяву й творчі здібності курсантів.

Як відомо, в основі організації виробництва та суспільних відносин, сфери управління та сфери обслуговування лежить уміння спілкуватися – саме це є метою навчання іноземної мови – навчання комунікації. Комунікативне навчання передбачає організацію процесу навчання як моделі процесу спілкування. Тому сьогодні іноземна мова, як жоден інший предмет, може сприяти підвищенню культури спілкування. Заняття з іноземної мови стають заняттями навчання спілкуванню за допомогою самого спілкування. В процесі навчання курсанти навчаються техніки спілкування, вивчають його операційну сторону, оволодівають мовним етикетом, стратегією й тактикою діалогічного та групового спілкування, вчаться вирішувати різні комунікативні завдання, бути мовними партнерами, тобто оволодівають уміннями спілкуватися, налагоджувати контакти з іншими людьми, вчаться проявляти ініціативу, доброзичливість, тактовність, що є одними з найбільш професійно значущих якостей сучасного фахівця. “Іноземна мова”, – на думку І. Зимньої, – єдиний предмет у вищому навчальному закладі, в процесі навчання якого викладач може дозволити собі цілеспрямовано навчати культурі мовленнєвого спілкування дорослу людину” [2, с. 38].

Висновки. Варто відзначити безсумнівно позитивний вплив вивчення іноземної мови на культуру спілкування, на мовленнєву діяльність рідної мови. Так, формування мовленнєвих умінь іноземною мовою сприяє розвитку всіх рівнів мовленнєвих здібностей учнів: слухових, зорових і

моторних відчуттів. Курсанти вчать планувати свою мовну поведінку, співвідносять мету кожного вчинку з висловленим змістом і наявними мовними засобами. Робота над текстом учить вдумливо ставитися до читання книги взагалі. Такі вправи, як складання плану, реферату, анотації до тексту, граматичні та лексичні вправи, позааудиторне читання, розвивають навички логічно викладати свої думки. Все це, безсумнівно, сприяє підвищенню не тільки мовної, а й загальної культури. Отже, позитивний вплив вивчення іноземної мови на вдосконалення володіння рідною мовою варто розуміти як у широкому плані (культура мовного спілкування), так і в більш вузькому (вдумливе користування засобами рідної мови).

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 479 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1978. – 110 с.
3. Левитан К. М. Педагогическая деонтология / К. М. Левитан. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Гутник О. Е., Березнева И. Н., Яковенко Н. В. Специфика обучения иностранному языку курсантов военных вузов

В статье раскрыты проблемы обучения иностранному языку будущих специалистов военной отрасли. Отмечено, что целевой установкой учебной дисциплины “Иностранный язык” является формирование у курсантов готовности и способности к межкультурной коммуникации, а специфика коммуникативной направленности курса заключается в сочетании профессиональной и социокультурной ориентации. Доказано, что сегодня значительно возросла мотивация курсантов к овладению иностранным языком (особенно английским) или повышению уровня владения им. Подчеркнуто, что основное содержание данной учебной дисциплины составляют языково-лингвистические и социокультурные знания, речевые и коммуникативные умения, а профессиональная коммуникативная компетентность представлена комплексом умений и навыков, которые вырабатываются на основе приобретенных знаний. Указано, что изучение иностранного языка в военном вузе предполагает еще и знание элементов культуры представителей различных стран, а также важных геополитических сведений (географическое положение, политический и военный строй, система образования и тому подобное). Сделан вывод, что профессиональная ориентация изучения иностранного языка в военном вузе позволяет курсантам расширить возможности карьерного роста, осуществлять миротворческие миссии в условиях иноязычного общения.

Ключевые слова: *иностраннный язык, курсант, военный вуз, коммуникация, социокультурные знания, профессиональная направленность, интерактивные методы обучения.*

Gutnik O., Berezneva N., Yakovenko V. The Specifics of Foreign Language Teaching Cadets of Military Institutions of Higher Education

The article reveals the problems of foreign language teaching future military specialists. The authors note that the aim setting of discipline “Foreign Language” is forming the cadets’ readiness and ability for intercultural communication, and communicative orientation of the course is to combine professional and socio-cultural orientation. It has been proved that the cadets’ motivation of on mastering in foreign language (especially English) or increasing their level has significantly improved. The main content of this discipline are: language-linguistic and socio-cultural knowledge, speech and communication

skills, and the professional communicative competence is represented by a set of skills that are based on acquired knowledge. Learning a foreign language in a military institution of higher education also involves knowledge of cultural elements from different countries, as well as the important geopolitical information (geographical location, political and military system, education system, etc.). There is a positive effect of foreign language learning to the culture of communication, speech activity of the native language. The formation of speech skills in a foreign language contributes to the development of all levels of verbal abilities of students: auditory, visual and motor sensations. The students learn to plan their speech behavior, correlating the goals of each act with the Express content and the available linguistic tools. Exercises such as planning, abstract, abstract text, grammatical and lexical exercises, extracurricular reading to develop skills in logical to Express their thoughts. Professional orientation of learning a foreign language in a military institution of higher education allows the cadets to expand career opportunities, to be ready for peacekeeping missions in terms of foreign language communication.

Key words: *foreign language, cadet, military institutions of higher education, communication, social and cultural knowledge, professional orientation, interactive teaching methods.*

М. Д. ДЯЧЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет**АКТУАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: НА ШЛЯХУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ**

У статті розкрито сутність творчого самовираження особистості; висвітлено філософські, педагогічні, психологічні погляди на проблему професійного зростання студента-перекладача; визначено етапи актуалізації творчого самовираження майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки. Наведено думки вчених про специфіку перекладацької діяльності; підкреслено значення творчого саморозвитку студента, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно вирішувати життєво необхідні творчі завдання й проблеми. Зазначено, що активність майбутнього перекладача у творчому самовираженні під час фахової підготовки у виші сприяє його професійному зростанню.

Ключові слова: майбутній перекладач, міжкультурна комунікація, перекладацька діяльність, професійна підготовка, професійне зростання, розвиток, самореалізація, творче самовираження, формування.

Соціально-політичні трансформації в Україні, що сталися на зламі тисячоліть і наразі продовжують відбуватися, спрямовують стратегію вищої освіти на формування професійно свідомої, креативної особистості майбутнього фахівця, у тому числі перекладача з високим рівнем професійної компетентності, духовності й загальної культури. Актуальність проблеми посилюється потребою самої особистості майбутнього перекладача у творчому самовираженні, повній професійній самореалізації, безперервному розвитку й професійному самовдосконаленні.

Теоретична значущість і недостатня розробленість цього аспекту фахової підготовки майбутніх перекладачів визначили тему статті, а її **метою** стало розкриття сутності творчого самовираження особистості; висвітлення філософських, педагогічних, психологічних поглядів на проблему професійного зростання майбутнього перекладача.

Питання професійного розвитку, творчого самовираження особистості висвітлено в дослідженнях В. Алфімова, Б. Ананьєва, В. Андрєєва, В. Бехтерева, Л. Божович, Р. Брушлинського, Л. Виготського, В. Давидова, В. Загвязинського, Г. Костюка, А. Маслоу, Г. Олпорта, О. Отич, О. Пехоти, М. Пряжникова, В. Рибалки, В. Роменця, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, Б. Теплова та ін.

Проблему особистісного та професійного зростання фахівців порушували в своїх наукових розвідках М. Віленський, В. Крутецький, В. Макеева, А. Петровський, Л. Столяренко та ін.

Питання професійної підготовки майбутніх перекладачів розглядали українські та зарубіжні вчені, зокрема Т. Ганічева, А. Грос, В. Комісаров,

Р. Кріс, Л. Латишев, Ф. Лімбах, Р. Міньяр-Белоручев, О. Павлик, Е. Пім, Б. Рубрехт, В. Сафонова, Н. Соболев, Л. Тархова, І. Халєєва, Ю. Хольц-Мянттары, О. Шупта, А. Янковець та ін.

Фахова підготовка перекладачів за кордоном отримала висвітлення в наукових розвідках Г. Воронки, Т. Георгієвої, А. Іванової, С. Корсак, Т. Кошманової, І. Марцинківського, А. Парінова, Л. Пуховської, С. Романової та ін. Проте, незважаючи на численну кількість наукових досліджень, проблема творчого самовираження майбутніх перекладачів потребує додаткового розгляду, ґрунтовного аналізу та системного вивчення.

Переклад – це практична діяльність, яка спрямована на виконання конкретних комунікативних завдань у диференційованій за місцем і часом міжкультурній суспільній сфері. Специфіка професії перекладача полягає в тому, що вона вимагає не лише лінгвістичних, екстралінгвістичних, загальнокультурних знань, а й знань із літератури, країнознавства, історії. Крім того, майбутні перекладачі мають бути обізнані в особливостях перекладу в юриспруденції, політиці, економіці, медицині, освіті тощо.

Сучасний перекладач повинен володіти й комплексом мовленнєвих умінь та професійних навичок, які безпосередньо не пов'язані з перекладацькою діяльністю: самостійне складання текстів (не тільки кореспонденції чи протоколів, а й технічних, науково-популярних, публіцистичних), редагування текстів, опрацювання текстів для подальшого машинного перекладу, оцінювання, рецензування текстів, створення адаптованих версій програмного забезпечення (локалізація), опрацювання машинного перекладу, консультації не лише з мовних питань, а й з краєзнавчих та міжкультурних аспектів тощо.

На думку Б. Рубрехта, кінцевою метою студентів перекладачів є досягнення ними розуміння людьми їх перекладу. Оскільки не завжди практичні завдання є цікавими для студентів, то потрібно акцентувати увагу на тому, що всі запропоновані викладачем вправи мають відповідати поставленій ним меті. Необхідно пам'ятати, що перекладацька майстерність вимагає більшого, ніж розуміння значення окремих слів, а завершений переклад ніколи не буває завершеним остаточно; переклад, передусім, потребує дисципліни [2].

У процесі фахової підготовки необхідно враховувати, що професійний світогляд перекладача – це система узагальнених поглядів на світ професії, яка динамічно розвивається, її роль і місце в соціумі, що визначають ставлення до галузі міжкультурної, іншомовної й міжособистісної комунікації та до самого себе як суб'єкта професійної перекладацької діяльності [3]. Відповідно до цього потрібно спрямовувати й фахову підготовку майбутніх перекладачів.

Освітній процес майбутніх перекладачів повинен бути спрямованим на орієнтацію галузевої специфіки обраної спеціалізації перекладацької діяльності. Як зазначає американський учений Р. Тінслей [6], професійні перекладачі мають бути добре обізнані зі структурою та стилістичними особливостями вихідної та цільової мов.

Сучасний перекладач, насамперед, має бути творчою особистістю, з високим рівнем відповідальності й громадського обов'язку. Творча особистість – “це людина, здатна до безперервного розвитку та самореалізації в одному чи кількох видах творчої діяльності” [1, с. 169].

Аналіз проблеми формування в студентів-перекладачів готовності до творчого самовираження надав змогу виявити низку суперечностей, що наразі є характерними для професійної підготовки майбутніх перекладачів:

- між необхідністю забезпечення взаємозв'язку вищої школи з професійним середовищем, посиленням професійно-творчої спрямованості навчання та недостатньою розробленістю методичних основ проектування процесу творчого самовираження майбутніх перекладачів;

- між необхідністю співтворчості викладача й студента в навчальному процесі для спільного вирішення професійних творчих завдань та відсутністю технологій реалізації такого креативного педагогічного співробітництва;

- між необхідністю організації систематичної творчої діяльності студентів і недостатньою психолого-педагогічною підготовкою до цього викладачів ВНЗ;

- між прагненням багатьох студентів до творчої самореалізації в різних видах діяльності й відсутністю відповідних організаційно-педагогічних умов;

- між репродуктивним характером традиційної системи навчання у ВНЗ і потребою суспільства у творчій особистості тощо.

Професійний розвиток особистості – це “досить складний процес, що має циклічний характер, людина не тільки вдосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває професійні здібності, але може відчувати на собі й негативний вплив цього процесу” [5, с. 507].

Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення та самовдосконалення творчих рис особистості, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно вирішувати життєво необхідні творчі завдання й проблеми.

Активність майбутнього перекладача у творчому самовираженні під час фахової підготовки у виші сприяє його професійному зростанню. Термін “зростання” в довідковій літературі тлумачиться як “набуття досвіду, вміння, певних знань тощо; досягнення вищого ступеня розвитку” [4, с. 271]. Відтак професійне зростання майбутнього перекладача корелює зі збагаченням досвіду творчого самовираження студента.

Процес актуалізації творчого самовираження майбутнього перекладача передбачає такі етапи: 1) професійно-орієнтований (формування ціннісного ставлення до професійної діяльності та уявлень про перекладацьку діяльність, розвиток творчого мислення і культури мовлення студентів); 2) професійно-практичний (оволодіння основами професійної грамотності, формування образу професійної діяльності, прагнення до професійно-творчої самореалізації); 3) професійно-творчий (формування засад професіона-

лізму, усвідомлення студентами творчої сутності перекладацької діяльності й самого себе як перекладача).

Завданнями першого (професійно-орієнтованого) етапу є: оптимізація адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ; діагностика творчих здібностей і уявлень студентів про майбутню професійну діяльність перекладача; формування в майбутніх перекладачів ціннісного ставлення до професійної діяльності, навичок самостійної роботи, прагнення до збагачення досвіду творчого самовираження та професійної самореалізації. Для виконання вищезазначених завдань використовують лекції, семінари, консультації, самостійну роботу, творчі зустрічі, літературну студію, дискусії; проводять моніторинг адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ. Очікуваними результатами є: успішна адаптація до навчання в професійно орієнтованому освітньому середовищі ВНЗ; сформованість прагнення студентів до самонавчання, саморозвитку, професійної самореалізації; глибоке засвоєння навчальних дисциплін; творче асоціативне мислення; потреба в професійно-творчому самовираженні.

На другому (професійно-практичному) етапі актуалізації творчого самовираження майбутнього перекладача формуються система професійних знань, загальна ерудиція, ціннісні орієнтири; розвивається креативність, асоціативне й дивергентне мислення; посилюється професійна спрямованість самостійної пізнавально-творчої роботи; складається чіткий образ професійної діяльності майбутнього перекладача; активізуються творчі можливості студентів; формується професійний світогляд; виробляються спеціальні вміння та навички, здатність працювати в команді; пробуджується потреба в духовно-творчій взаємодії; створюється мотивація до підвищення рівня професійної компетентності під час навчальних занять і позааудиторної роботи; формується творчий підхід до осмислення й аналізу явищ і подій суспільного життя.

Для виконання завдань використовують інтерактивні, імітаційні, діалогічні, практичні, проблемні, діагностичні, ситуаційні методи навчання, самостійну роботу, метод творчих проєктів, методи заохочення професійно-творчого самовираження; проводять моніторинг асоціативного, творчого мислення тощо. Найефективнішими для творчого самовираження майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки виявилися інтерактивні лекції, виробнича практика, проблемні дискусії, ділові та рольові ігри, творчі роботи, портфоліо, аналіз текстів галузевого спрямування тощо.

На професійно-творчому етапі актуалізації творчого самовираження майбутнього перекладача відбувається активізація творчих здібностей і можливостей; підвищується комунікативна, технологічна компетентність майбутніх перекладачів; посилюється творчий підхід до осмислення світу й аналізу суспільного життя; формується чітка громадянська позиція студентів; виникає креативна здатність до створення текстів кількома мовами; виявляється соціальна й творча активність; усвідомлюється спрямованість на професійно-творчу самореалізацію; удосконалюється культура профе-

сійного мовлення; формуються засади професіоналізму та ораторської майстерності; збагачується досвід професійно-творчої самореалізації.

Для виконання завдань професійно-творчого етапу актуалізації творчого самовираження майбутніх перекладачів застосовують інтерактивні, пошуково-дослідницькі, проблемні, діагностичні, ситуаційні, діалогічні методи, контроль та самоконтроль, метод творчих проєктів, імітаційне моделювання, методи стимулювання творчої діяльності. Крім інтерактивних лекцій, професійно адаптованих практичних занять, семінарів, творчих заліків, результативною є студентська діяльність над створенням власних текстів українською та кількома іноземними мовами, участь у роботі студентської творчої лабораторії тощо.

Результатами цього етапу актуалізації творчого самовираження майбутніх перекладачів є: творче спрямування професійної діяльності; глибоке усвідомлення самого себе як перекладача; творча активність, мобільність, конкурентоспроможність майбутніх перекладачів; усвідомлена готовність до професійної діяльності та професійно-творчого самовдосконалення.

На всіх етапах необхідне враховувати вимоги до професійних компетенцій та особистісних якостей викладачів, які працюють з майбутніми перекладачами: психологічна готовність до сприйняття студентів як рівноправних суб'єктів педагогічного процесу; особистісно орієнтований підхід до розвитку професійної культури мовлення кожного студента; здатність до критичної самооцінки, педагогічної рефлексії й педагогічного самоаналізу; прагнення до постійного самовдосконалення.

Високий рівень готовності до творчого самовираження в майбутніх перекладачів, на наш погляд, визначається за: наявністю творчого підходу до вирішення завдань і професійних проблем; здатністю доводити й аргументувати власну думку; прагненням до духовно-творчої взаємодії; повагою до іншої людини, незалежно від її соціального й фахового статусу; доброзичливістю, емпатійністю, толерантністю; вмінням слухати та чути співрозмовника; здатністю знаходити компроміс, умінням будувати діалог; чіткістю й точністю висловлювання; дикцією та артикуляційною вимовою; високою культурою мовлення, багатим словниковим запасом і образною мовою; прагненням до духовного взаємозбагачення; усвідомленням цінності суб'єкт-суб'єктних відносин; повагою до людини як до найвищої цінності, умінням творчо співпрацювати в групі над створенням проєктів і розвитком ідеї; професійною мобільністю; усвідомленим прагненням до самовдосконалення й високого професіоналізму.

У процесі професійної підготовки перекладачів повинна відбуватися послідовна адаптація навчання перекладу до вимог інформаційного суспільства. Особливої уваги потребує фахова спеціалізація в межах каталогу додаткових спеціальностей, що постійно розширюється та актуалізується. Залучення інформаційно-комунікаційних технологій сприяє ефективній підготовці майбутніх перекладачів до вимог і наслідків політичної та наукової глобалізації.

У контексті вивчення навчальних дисциплін “Основи теорії мовної комунікації та культура українського мовлення”, “Ораторська майстерність”, “Сучасна українська мова (практична стилістика)”, “Сучасна українська література” активізується усне мовлення майбутніх перекладачів, поглиблюються знання з міжкультурної комунікації, мовознавства, підвищується культура професійного діалогу, формується правильна дикція.

Висновки. Отже, пріоритетними напрямками роботи в процесі формування в майбутніх перекладачів готовності до творчого самовираження, на наше переконання, можна вважати: активізацію пізнавального інтересу та прагнення до новизни та створення власних різномовних текстів; включення студентів у наукову й творчу діяльність; організацію позааудиторної роботи. А критеріями готовності майбутніх перекладачів до творчого самовираження є вміння знаходити нестандартне оригінальне вирішення професійно орієнтованих завдань; оперативно перекладати оригінальні тексти; працювати у творчій групі; створювати та презентувати власні оригінальні проекти тощо.

Сьогодні професіоналізм перекладача – це, насамперед, творчий характер професійної діяльності, це й оперативність, і мобільність, і творчий підхід до виконання професійних функцій. Незважаючи на численні дослідження щодо професійної підготовки майбутніх перекладачів, наразі ще відсутні чіткі рекомендації до забезпечення творчого самовираження майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки, що відкриває перспективи подальшої роботи над цією проблемою (потребують посиленої уваги: локалізація програмного забезпечення, впровадження нових мовленнєвих технологій та інноваційних засобів формування й розвитку навичок групової діяльності, робота з міжкультурною, технічною кореспонденцією, соціальне представництво, міжкультурний менеджмент конфліктних ситуацій, підготовка студентів до особливих умов і вимог естафетного (ретрансляційного) перекладу тощо).

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1988. – 238 с.
2. Психология : учеб. для тех. вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 608 с.
3. Таланова Ж. П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ж. П. Таланова. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
4. Тлумачний словник сучасної української мови / укл. Л. П. Коврига, Т. В. Ковальова, В. Д. Пономаренко ; ред. С. Колашника. – Харків : Белкар-книга, 2005. – 800 с.
5. Rubrecht Brian G. Knowing Before Learning: Ten concepts students should understand prior to enrolling in a university translation or interpretation class [Electronic resource] / Brian G. Rubrecht // Translation Journal – 2005. – Vol. 9. – № 2. – Mode of access: <http://translationjournal.net/journal//32edu.htm>.
6. Tinsley Royal L. Guidelines for college and University programs in translator training [Electronic resource] / Royal L. Tinsley // ADFL Bulletin. – 1973. – Vol. 4. – № 4. – P. 15–21. – Mode of access: http://www.adfl.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?adfl_login&xurl=adefl_bulletin_d_adfl_4_4_15.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.

Дяченко М. Д. Актуализация творческого самовыражения будущих переводчиков: на пути к профессиональному росту

В статье раскрыта сущность творческого самовыражения личности; освещены философские, педагогические, психологические взгляды на проблему профессионального роста студента-переводчика; определены этапы актуализации творческого самовыражения будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки. Приведены мнения ученых о специфике переводческой деятельности; подчеркнута значимость творческого саморазвития студента, что помогает личности подняться на высший уровень и суметь компетентно решать жизненно необходимые творческие задачи и проблемы. Отмечено, что активность будущего переводчика в творческом самовыражении во время профессиональной подготовки в вузе способствует его профессиональному росту.

Ключевые слова: *будущий переводчик, межкультурная коммуникация, переводческая деятельность, профессиональная подготовка, профессиональный рост, развитие, самореализация, творческое самовыражение, формирование.*

Dyachenko M. Actualization of Creative Expression for Future Interpreters: Towards Professional Growth

The article reveals the essence of creative self-expression, illuminated the philosophical, pedagogical, psychological views on the problem of professional growth of the student-interpreter; the stages of the actualization of creative expression for future translators in the training process. Given the opinions of scholars about the specifics of translation; emphasized creative self-development of the student, which helps the individual to rise to a higher level and be able to competently manage vital creative tasks and challenges. It is noted that the future activity of the translator in the creative expression during of the training at the University contributes to his professional growth.

Focuses on the pedagogical role of the translator is a facilitator who promotes self-development and creative expression of future translators; psychological readiness to perceive students as equal subjects of the pedagogical process for personality-oriented approach to the development of the creative potential of each individual student taking into account individual characteristics. A high level of readiness for creative self-expression of future translators is determined by the presence of a creative approach to solving problems and solving professional problems.

It must be remembered that the translation skill requires more than understanding the meanings of individual words and complete translation is never completed; translation, first of all, requires discipline. The educational process of future translators should be focused on orientation to a specific industry specialization in translation work.

Key words: *intercultural communication, future translator, the person translating, training, professional growth, development, self-realization, creative expression, formation.*

УДК 378.4

В. Д. КАРИЧКОВСЬКИЙ

кандидат економічних наук, доцент

С. П. КАРИЧКОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент

Уманський національний університет садівництва

ІНСТИТУЦІЙНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В АГРАРНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

У статті відображено огляд сучасного нормативно-правового забезпечення освітнього законодавства України у сфері підготовки фахівців у вищих аграрних навчальних закладах та представлено його порівняльний аналіз з попередньою редакцією. Подано класифікацію рівнів та ступенів вищої освіти, напрямів підготовки та спеціальностей аграрного профілю; проведено таксономізацію спеціальностей на основі чинного законодавства України. Сформульовано визначення поняття аграрного ВНЗ залежно від структури та переліку галузей знань, за якими здійснюють підготовку відповідних фахівців. Крім того, виділено галузі знань, напрями підготовки та спеціальності ОКР бакалавр, спеціаліст та магістр відповідно до попередньої та нової редакцій Закону України "Про вищу освіту".

Ключові слова: освітньо-кваліфікаційний рівень, освітній рівень, галузь знань, напрям підготовки, спеціальність, вищий аграрний навчальний заклад, таксономізація.

Сучасний вітчизняний ринок освітніх послуг характеризується такими процесами, як інтеграція, інтернаціоналізація, глобалізація. Ці процеси передбачають поступове входження національних освітніх закладів до глобального освітнього простору [11]. У зв'язку з цим перед системою освіти постає потреба у вдосконаленні нормативно-правового забезпечення як необхідної передумови реалізації освітньої політики держави.

За таких умов реформування системи освіти передбачає підготовку фахівців нової формації, що у свою чергу висуває сучасні специфічні вимоги до спеціалізації та якості кадрового потенціалу [9].

Питання професійної освіти знайшли відображення у працях В. Андрущенко, С. Батишева, О. Биковської, І. Беха, І. Герасимова, Г. Голобородько, М. Гриньової, Н. Давкуш, І. Зязюна, Р. Карпюк, Є. Кулик, П. Лузана, Н. Ничкало, та ін., тоді як удосконаленню змісту і форм професійної підготовки майбутніх менеджерів присвячені праці таких учених, як Т. Бірюкова, Л. Бондарева, В. Волкова, Ю. А. Галайко, О. Куліш, В. Лівенцова, Н. В. Логутіна, М. В. Опольська, Н. Романенко, С. Тарасова, Г. А. Чердніченко та ін.

Проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів в аграрній сфері досліджували А. Антонець, Ю. Атаманчук, В. Берека, Н. Кожемякіна, В. Свистун, І. М. Шупта та ін.

Однак, професійна освіта з підготовки майбутніх менеджерів для аграрної галузі безпосередньо в контексті порівняльного аналізу залишається малодослідженим питанням.

Отже, *метою статті* є визначення поняття аграрного вищого навчального закладу України III–IV рівнів акредитації та детальний аналіз нормативної бази, яка регламентує підготовку фахівців-аграріїв ОКР бакалавр, спеціаліст та магістр.

Концептуальні положення щодо змісту та організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах базуються на засадах Конституції України, Законів України “Про освіту” та “Про вищу освіту” [3], Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”) [1], Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. та інших нормативно-правових актів.

Відповідно до Конституції України здобуття вищої освіти – це право кожного громадянина незалежно від національності, соціального походження, політичних чи релігійних переконань тощо.

Вища освіта в Україні, як одна з найважливіших складових системи освіти, спрямована на забезпечення гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей [1].

Згідно з Конституцією України [(частина друга статті 43) (254к/96-ВР)] держава створює умови для підготовки кадрів за основними напрямами відповідно до суспільних потреб, у тому числі й фахівців у сфері аграрної освіти як складової частини професійної і вищої освіти в цілому.

Варто зазначити, що вагоме значення мають не лише рівень і якість підготовки фахівців, а і їх відповідність потребам ринку праці, тобто збалансованість попиту та пропозиції кадрів. Незважаючи на схвалення Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки, в Україні не застосовується комплексний підхід до прогнозування потреб виробничої та невиробничої сфер у кваліфікованих працівниках з урахуванням структури національної економіки, а сучасний ринок праці України визначається значною професійно-кваліфікаційною розбалансованістю [8].

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти:

- початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
- перший (бакалаврський) рівень;
- другий (магістерський) рівень;
- третій (освітньо-науковий) рівень;
- науковий рівень [3].

Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти:

- молодший бакалавр;
- бакалавр;
- магістр;

- доктор філософії;
- доктор наук [3].

Таким чином, сучасний рівень розвитку сільського господарства в Україні вимагає від аграрних вищих навчальних закладів переглянути та привести у відповідність до вимог збалансованість між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці згідно діючого переліку спеціальностей, здійснювати пошук нетрадиційних підходів до організації навчально-виховного процесу з урахуванням запровадження ринкових відносин та різних форм власності [7].

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти” [4] підготовка майбутніх фахівців здійснюється за 27 галузями знань за різними спеціальностями, тоді як за попередньою редакцією закону, в розрізі галузей знань виділяли напрями підготовки (при навчанні бакалаврів) та спеціальності для навчання спеціалістів та магістрів табл. 1. Постанова КМУ “Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра” від 13.12.2006 р. № 1719 [5] та Постанова КМУ “Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра” від 27.08.2010 р. № 787 [6].

Відповідно до чинного законодавства України в галузі вищої освіти передбачено здійснення підготовки фахівців різних напрямів, галузей знань, напрямів підготовки та спеціальностей. Їх класифікація, систематизація та ієрархія становлять базу для таксономізації напрямів підготовки та спеціальностей за якими здійснюють підготовку фахівців у ВНЗ України.

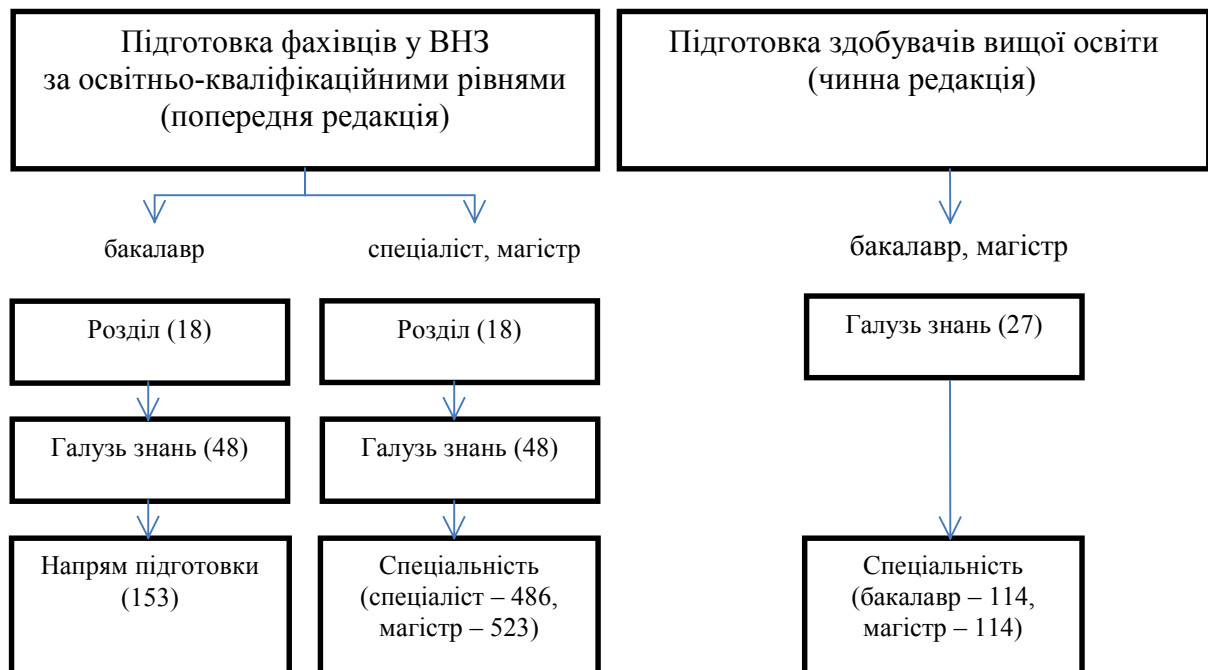


Рис. 1. Таксономізація напрямів підготовки та спеціальностей у ВНЗ України у попередній та чинній редакціях із зазначенням кількості позицій

Відповідно до нової редакції Закону України “Про вищу освіту” поняття освітньо-кваліфікаційного рівня відсутнє натомість з’являється нова категорія “ступінь вищої освіти”, відповідно до якої відсутній існуючий раніше ОКР спеціаліст. Таксонометричний рівень “розділ” замінено на “галузь знань” створення нового Переліку галузей і спеціальностей для освіти і науки.

Перехід до нової класифікації галузей і спеціальностей, орієнтованої на міжнародну практику, дуже важливий, бо означає курс на глобалізацію освіти й економіки. Нова класифікація дасть змогу синхронізувати вітчизняні освітні програми зі світовими та європейськими і, таким чином, інтегруватися у світове співтовариство, стати більш прозорими і зрозумілими для світової спільноти [10].

Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” у попередній редакції (№ 2984) [2], яка втратила чинність від 06.09.2014 р. на підставі нової редакції Закону України “Про вищу освіту” (№1556–18) [3] передбачалося здійснення підготовки фахівців різних напрямів, галузей знань, напрямів підготовки та спеціальностей. Варто зазначити, що здобувачі вищої освіти, які вступили до вищих навчальних закладів до набрання чинності цією постановою, продовжують навчання відповідно до обраних напрямів підготовки та спеціальностей Нова постанова набирає чинності з 1 вересня 2015 року [4].

Відповідно до попередніх переліків напрямів підготовки та спеціальностей нами було зроблено припущення, що до аграрних ВНЗ можна віднести такі вищі навчальні заклади, у структурі яких переважають напрями підготовки та спеціальності, що відносилися до розділів 09 “Сільське, лісове і рибне господарство та переробка їх продукції” та 10 “Техніка та енергетика аграрного виробництва”.

У відповідності з новим переліком спеціальностей [4] до аграрних ВНЗ України будемо відносити такі заклади, у яких домінує підготовка фахівців за спеціальностями, що відносяться до галузі знань 20 “Аграрні науки та продовольство”.

У зв’язку з тим, що станом на 2015 рік набір фахівців усе ще здійснювався на основі існуючих раніше напрямів підготовки та спеціальностей, навчання за якими буде здійснюватися до 2019 року для рівня бакалавр та 2016 року для рівнів спеціаліст та магістр, вважаємо необхідним здійснити аналіз системи вищої аграрної освіти України у розрізі аграрних університетів, у структурі яких переважають напрями підготовки та спеціальності, що відносилися до розділів 09 “Сільське, лісове і рибне господарство та переробка їх продукції” та 10 “Техніка та енергетика аграрного виробництва”.

Повертаючись до Постанов Кабінету Міністрів України “Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра” [Постанова КМУ “Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра” від 13.12.2006 р. № 1719 [5] та “Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра” “Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців

у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра” [6] напрям 09 “Сільське, лісове і рибне господарство та переробка їх продукції” включає в себе підготовку за галузями знань 0901 “Сільське господарство і лісництво”, 0902 “Рибне господарство та аквакультура”, а напрям 10 “Техніка та енергетика аграрного виробництва” передбачає підготовку лише за однією галуззю знань – 1001 “Техніка та енергетика аграрного виробництва” (табл. 1–2).

Таблиця 1

**Напрями підготовки за ОКР “Бакалавр”
галузей знань 0901, 0902 та 1001**

№ п/п	Напрямок підготовки	Код напрямку підготовки
Галузь знань 0901 “Сільське господарство і лісництво”		
1.	Агрономія	6.090101
2.	Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва	6.090102
3.	Лісове і садово-паркове господарство	6.090103
4.	Лісозаготівля	6.090104
5.	Захист рослин	6.090105
Галузь знань 0902 “Рибне господарство та аквакультура”		
1.	Водні біоресурси та аквакультура	6.090201
2.	Рибальство	6.090202
Галузь знань 1001 “Техніка та енергетика аграрного виробництва”		
1.	Енергетика та електротехнічні системи в агропромисловому комплексі	6.100101
2.	Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва	6.100202

Як видно з табл. 1, підготовка студентів за галузями знань 0901, 0902 та 1001 за ОКР “Бакалавр” здійснюється в розрізі 9 напрямів підготовки.

Таблиця 2

**Спеціальності за ОКР “Спеціаліст” та “Магістр”
галузей знань 0901, 0902 та 1001**

№ п/п	ОКР спеціаліст		ОКР магістр	
	Найменування спеціальності	Код спеціальності	Найменування спеціальності	Код спеціальності
1	2	3	4	5
Галузь знань 0901 “Сільське господарство і лісництво”				
1.	Агрономія	7.09010101	Агрономія	8.09010101
2.	Агрохімія і ґрунтознавство	7.09010102	Агрохімія і ґрунтознавство	8.09010102
3.	Експертна оцінка ґрунтів	7.09010103	Експертна оцінка ґрунтів	8.09010103
4.	Плодоовочівництво і виноградарство	7.09010104	Плодоовочівництво і виноградарство	8.09010104
5.	Селекція і генетика сільськогосподарських культур	7.09010105	Селекція і генетика сільськогосподарських культур	8.09010105

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5
6.	Агромеліорація	7.09010106	Агромеліорація	8.09010106
7.	Технології закритого ґрунту	7.09010107	Технології закритого ґрунту	8.09010107
8.	Насінництво та насіннезнавство	7.09010108	Насінництво та насіннезнавство	8.09010108
9.	Технології зберігання та доробки продукції рослинництва	7.09010111	Технології зберігання та доробки продукції рослинництва	8.09010111
10.	Технології виробництва і переробки продукції тваринництва	7.09010201	Технології виробництва і переробки продукції тваринництва	8.09010201
11.	Годівля тварин і технології кормів	7.09010202	Годівля тварин і технології кормів	8.09010202
12.	Розведення та селекція тварин	7.09010203	Розведення та селекція тварин	8.09010203
13.	Птахівництво	7.09010204	Птахівництво	8.09010204
14.	Конярство та кіннозаводство	7.09010205	Конярство та кіннозаводство	8.09010205
15.	Бджільництво	7.09010206	Бджільництво	8.09010206
16.	Промислове звірівництво	7.09010207	Промислове звірівництво	8.09010207
17.	Лісове господарство	7.09010301	Лісове господарство	8.09010301
18.	Мисливське господарство	7.09010302	Мисливське господарство	8.09010302
19.	Садово-паркове господарство	7.09010303	Садово-паркове господарство	8.09010303
20.	Технології лісосічних і лісоскладських робіт	7.09010401	Технології лісосічних і лісоскладських робіт	8.09010401
21.	Захист рослин	7.09010501	Захист рослин	8.09010501
22.	Карантин рослин	7.09010502	Карантин рослин	8.09010502
Галузь знань 0902 “Рибне господарство та аквакультура”				
1.	Водні біоресурси	7.09020101	Водні біоресурси	8.09020101
2.	Аквакультура	7.09020102	Аквакультура	8.09020102
3.	Охорона, відтворення та раціональне використання гідробіоресурсів	7.09020103	Охорона, відтворення та раціональне використання гідробіоресурсів	8.09020103
4.	Промислове рибальство	7.09020201	Промислове рибальство	8.09020201
Галузь знань 1001 “Техніка та енергетика аграрного виробництва”				
1.	Енергетика сільськогосподарського виробництва	7.10010101	Енергетика сільськогосподарського виробництва	8.10010101
2.	Електротехнічні системи та технології в агропромисловому виробництві	7.10010102	Електротехнічні системи та технології в агропромисловому виробництві	8.10010102

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5
3.	Електрифікація та автоматизація сільського господарства	7.10010103	Електрифікація та автоматизація сільського господарства	8.10010103
4.	Енергетичний менеджмент та аудит в агропромисловому виробництві	7.10010104	Енергетичний менеджмент та аудит в агропромисловому виробництві	8.10010104
5.	Процеси, машини та обладнання агропромислових підприємств	7.10010201	Процеси, машини та обладнання агропромислових підприємств	8.10010201
6.	Транспортні технології та засоби в агропромисловому комплексі	7.10010202	Транспортні технології та засоби в агропромисловому комплексі	8.10010202
7.	Механізація сільського господарства	7.10010203	Механізація сільського господарства	8.10010203

Як видно з табл. 2, назви спеціальностей та їх шифри в розрізі освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста та магістра однакові, за винятком першої цифри коду (“7” для спеціалістів та “8” для магістрів).

Галузь знань 0901 включає найбільшу кількість спеціальностей, зокрема 22, тоді як 0902 та 1001 є менш чисельними – відповідно 4 та 7 спеціальностей. Загалом, за вказаними галузями знань підготовка здійснюється за 33 спеціальностями.

Згідно з чинним переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, підготовка фахівців за освітніми рівнями бакалавр та магістр галузі знань 20 “Аграрні науки та продовольство” здійснюватиметься за 8 спеціальностями (табл. 3).

Таблиця 3

Перелік спеціальностей галузі знань “Аграрні науки та продовольство”

Шифр галузі	Галузь знань	Код спеціальності	Найменування спеціальності
20	Аграрні науки та продовольство	201	Агрономія
		202	Захист і карантин рослин
		203	Садівництво та виноградарство
		204	Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва
		205	Лісове господарство
		206	Садово-паркове господарство
		207	Водні біоресурси та аквакультура
		208	Агроінженерія

Як видно з даних табл. 3, перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців-аграріїв, порівняно з попередньою редакцією переліку, істотно скоротився з 33 до 8 спеціальностей, це дає змогу гармонізувати освітні програми України до міжнародних стандартів, проте раніше застосовуваний перелік давав змогу аграрним ВНЗ готувати вузькоспеціалізованих фахівців аграрної сфери виробництва, здійснюючи їх підготовку за спеціалізованими програмами, які більш диференційовано визначали зміст освіти.

Висновки. Таким чином, сучасне законодавство у сфері вищої освіти в розділі підготовки фахівців-аграріїв дає можливість здійснювати висококваліфіковану підготовку відповідно до світових стандартів вищої освіти. Рекомендований перелік спеціальностей дав змогу нам визначити поняття аграрного ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Таким чином, з метою підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців в університетах аграрного профілю України вважаємо необхідним зупинитися на вивченні передового закордонного досвіду з імплементацією кращих його зразків в освітній процес українських ВНЗ, що буде висвітлено в подальших дослідженнях.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.
2. Про вищу освіту : Закон України № 2984 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/go/2984-14>.
3. Про вищу освіту : Закон України № 1556-18 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>.
4. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п/page#n11>.
5. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : Постанова КМУ від 13.12.2006 р. № 1719 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-п>.
6. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : Постанова КМУ від 27.12.2010 р. № 787 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-п>.
7. Білан С. О. Аграрна освіта в Україні: історичний аспект (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / С. О. Білан ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2005.
8. Кочемировська О. Напрями оптимізації системи прогнозування попиту та пропозиції робочої сили : аналітична записка [Електронний ресурс] / О. Кочемировська ; Нац. інститут стратегічних досліджень. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/397>.
9. Мокрієв М. В. Інформаційне забезпечення управління формуванням кадрового потенціалу АПК : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03 / М. В. Мокрієв ; Національний аграрний ун-т. – Київ, 2007. – 20 с.
10. Онищенко О. Заручники “ставкацентризму” [Електронний ресурс] / О. Онищенко // Дзеркало Тижня. Україна. – 2015. – № 2. – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/>

EDUCATION/zaruchniki-stavkocentrizmu-chomu-galmuyetsya-implementaciya-zakonu-pro-vischu-osvitu-_.html.

11. Чекушина Ю. В. Вища освіта України в аспекті інтелектуалізації праці (перше десятиліття XXI ст.) / Ю. В. Чекушина, Ю. М. Чекушина // Гуманітарний журнал. – 2013. – № 3. – С. 3–10.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.

Каричковский В. Д., Каричковская С. П. Институциональные основы подготовки будущих менеджеров в аграрных вузах Украины

В статье отражен обзор современного нормативно-правового обеспечения образовательного законодательства Украины в сфере подготовки специалистов в высших аграрных учебных заведениях и представлен его сравнительный анализ с предыдущей редакцией. Представлена классификация уровней и степеней высшего образования, направлений подготовки и специальностей аграрного профиля; проведена таксономизация специальностей на основе действующего законодательства Украины. Сформулировано определение понятия аграрного ВУЗа в зависимости от структуры и перечня отраслей знаний, по которым осуществляется подготовка соответствующих специалистов. Кроме того, выделено отрасли знаний, направления подготовки и специальности образовательно-квалификационных уровней бакалавр, специалист и магистр в соответствии с предварительной и новой редакциями Закона Украины “О высшем образовании”.

Ключевые слова: *образовательно-квалификационный уровень, образовательный уровень, отрасль знаний, направление подготовки, специальность, высшее аграрное учебное заведение, таксономизация.*

Karychkovskyi V., Karychkovska S. Institutional Basis of Future Manager Training at Agricultural Universities of Ukraine

At the present stage of development of society the main reserve of scientific and technical progress of Ukraine is the intellectual potential. Moreover, its development involves the creation of conditions for quality education. In this context, higher education is of particular importance within which there is a conscious choice of educational strategy.

The article deals with the overview of the modern legal and regulatory support of educational legislation of Ukraine in the field of future specialists training at higher agricultural institutions and presents its comparative analysis with the previous version. The classification levels and degrees of higher education, training areas and specialties of the agricultural profile are given; taxonomization of specialties is made on the basis of current legislation of Ukraine. The author formulates the definition of agricultural universities, where specialists are trained depending on their structure and the list of areas of expertise. In addition, area of expertise, areas of training and qualifications of Bachelor's, Specialist's and Master's Degrees under the previous and new versions of the Law of Ukraine “On Higher Education” are selected. In order to increase the effectiveness of manager training in agrarian universities of Ukraine it is necessary to study foreign countries experience and implement its best examples into the educational process of national universities that will be described in our future investigations.

Key words: *education level, educational attainment, industry knowledge, training direction, specialty, higher agricultural educational institution, taxonomization.*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті проаналізовано проблеми професійної підготовки курсантів; визначено організаційно-педагогічні проблеми формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів, протиріч у системі їх правової підготовки. Виявлено основні чинники, що впливають на формування правової культури майбутніх пілотів, основні функції правової культури. Визначено структуру правової культури курсантів, напрями роботи, що сприяють засвоєнню курсантами змісту правової освіти як компонента їх правової культури у ВНЗ.

Ключові слова: курсанти, професійна підготовка, правова підготовка, правова культура курсанта, функції та структура правової культури.

Авіація належить до галузей з особливими умовами реалізації виробничої діяльності, які визначають специфіку професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців [4]. Ці умови породжуються такими обставинами, як: підвищена відповідальність за результати праці фахівців; суворі вимоги до професійних знань, умінь і навичок, висока професійна та правова відповідальність під час прийняття рішень в умовах дефіциту часу та стресових факторів.

Отже, важливим у цій галузі є людський чинник, що передбачає наявність фахівців, які вміють чітко й грамотно управляти авіаційною технікою та повітряним рухом у нормальних та екстремальних умовах, володіти професійною надійністю та навичками ефективного спілкування з колегами й підлеглими, мають високу готовність до професійного спілкування в системі авіаційних перевезень і розвинену правову культуру.

Аналіз наукових джерел і спеціальної літератури показав, що існують деякі дослідження з проблеми підготовки авіаційних фахівців: психологічна та психофізіологічна підготовка льотчиків військової авіації (Д. Гандер, П. Корчемний та ін.); дослідження в галузі професійного відбору льотчиків та інших фахівців (Є. Мілерян, К. Платонов та ін.); формування психологічної готовності до діяльності (М. Дяченко, Л. Кандибович та ін.); педагогічні основи професійної підготовки пілотів (П. Картамишев, Р. Макаров та ін.), формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів (Г. Пухальська).

Водночас проблему формування правової культури майбутніх фахівців, зокрема пілотів, вважаємо недостатньо розробленою, хоча вона не є новою. Так, її досліджували Л. Буєва, І. Зязюн, Н. Крилова, Г. Хорунжий та ін. Результати аналізу наукових праць із зазначеної проблеми дають змогу

зробити висновок, що вчені В. Лозова, М. Козяр, М. Фіцула та ін. розглядають правову культуру фахівця як складову його професійної культури.

Питання правового виховання, правової культури було досліджено також М. Подберезьким, П. Рабінович, Н. Штангрет та ін. Ці науковці акцентують на проблемах виховання правосвідомості, гуманістичної високоморальної поведінки, превентивному вихованні.

Різноманітні проблемні аспекти формування правової культури в майбутніх фахівців розглядали в своїх працях такі науковці: В. Безбородий, О. Дьоміна, Н. Коваленко, М. Магомедов, М. Михайлов, В. Мищенко, П. Мусінов, Л. Ніколаєва, В. Райко.

Професійна підготовка курсантів-пілотів – це система, що складається із взаємодоповнюючих елементів. Професійне становлення фахівця в авіаційному ВНЗ як складний психолого-педагогічний процес вирішує такі завдання: формування позитивної професійної спрямованості; всебічний розвиток особистості пілота; розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфер; набуття основних знань зі спеціальних дисциплін; розвиток навичок та вмінь; формування основ професійно важливих якостей, правової культури як складової професійної культури майбутнього пілота.

Отже, *метою статті* є аналіз проблем професійної підготовки курсантів; визначення організаційно-педагогічних проблем формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів, протиріч у системі їх правової підготовки, основних чинників, що впливають на формування правової культури майбутніх пілотів, основних функцій правової культури, структури правової культури курсантів; визначення напрямів роботи, що сприяють засвоєнню курсантами змісту правової освіти як компонента їх правової культури у ВНЗ.

Згідно з аналізом авіаційної статистики, помилкові дії командира та екіпажу повітряного судна часто призводять до юридичної відповідальності та мають економічні наслідки. Основними причинами таких подій на міжнародних повітряних трасах є: недосконалість системи навчання льотного складу в процесі професійної підготовки в льотних навчальних закладах; недостатня компетентність у питаннях міжнародного повітряного права; ускладнені умови роботи на міжнародних повітряних трасах; нерозвинутість професійно важливих якостей у командира повітряного судна, необхідних для польотів на міжнародних повітряних трасах; неготовність пілотів до реалізації юридично грамотних рішень в умовах стресу.

Проведене експертне опитування та опитування курсантів льотної академії дало змогу визначити такі недоліки в організації їх підготовки: нестача нової наукової інформації з правового забезпечення льотної діяльності; недостатнє забезпечення сучасною навчальною літературою; фонд бібліотеки не задовольняє вимогам часу; курсант розглядається як пасивний об'єкт навчального процесу, недостатній рівень педагогічної майстерності окремих викладачів; перевантаженість завданнями з дисциплін неос-

новного профілю; великий відрив між тим, що викладають на заняттях, і тим, що реально існує в авіаційних загонах.

У ВНЗ льотного профілю в процесі професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців викладають такі правові дисципліни: “Конституційне право”, “Правознавство”, “Повітряне право України”, “Авіаційне законодавство”, “Міжнародне приватне право”.

Курсанти серед причин, які, на їх думку, не сприяють ефективному опануванню професії пілота, зазначили такі: низька особиста зацікавленість у вивченні деяких дисциплін – 6% респондентів; надмірний обсяг інформації з дисциплін, що вивчаються – 24%; недостатня кількість годин, що відведено на практичні заняття, чи відсутність можливості закріпити інформацію на практиці – 26%; перевага репродуктивного стилю навчання над творчим – 28%; недостатня якість навчальної літератури та відсутність сучасної – 32%.

Орієнтованість навчального процесу на особистість майбутніх пілотів потребує нових підходів до його організації та функціонування, сутнісними ознаками яких є варіативність і різноплановість технологій професійної підготовки, інтегративно-гуманітарні засади організації та змісту підготовки, посилення функціональності змісту правового навчання й виховання.

Ми поділяємо думку, що правова культура містить у собі такі елементи: власне право, правосвідомість, правові відносини, законність і порядок, законотворчу, право виконавчу й інші види діяльності у сфері функціонування права в суспільстві [3].

Рівень правової культури в суспільстві визначається розвиненістю та погодженістю цих елементів, а також масштабом і глибиною юридичної освіти й правового виховання, якісною професійною підготовкою юристів, ступенем розвитку юридичної науки та правового мислення [1].

До складових правової культури науковець П. Щербань зараховує [5]:

- знання прав та обов’язків громадян;
- повагу до національної та державної символіки;
- усвідомлення громадянської відповідальності за здійснені вчинки та правопорушення;
- дотримання національних і загальнолюдських моральних приписів, традицій і звичаїв (для пілотів – корпоративної етики);
- дотримання вимог Конституції та законів України;
- прагнення до засвоєння правових знань з різних галузей права;
- негативне ставлення до проявів беззаконня та правопорушень.

Основними чинниками, що впливають на формування правової культури майбутніх пілотів, є соціальне середовище вищого льотного навчального закладу, навчально-матеріальна база, особистісні характеристики курсантів, система правових знань, цінностей, установок, майстерність науково-педагогічного складу.

Основними функціями правової культури майбутнього фахівця науковці називають такі [2; 4]:

- пізнавальна функція, що спрямована на поглиблення правових знань, навичок і вмінь майбутнього фахівця, розвиток правосвідомості, правового мислення;
- комунікативна функція, що забезпечує спілкування з членами колективу, підлеглими, з організаціями та партнерами;
- адаптивна функція, що виражається в соціально-правовій активності особистості та правовій соціалізації особистості;
- регулятивна функція, що дає змогу майбутньому фахівцю співвідносити громадські та особисті інтереси й реалізувати їх у межах законів.

До структури правової підготовки майбутніх пілотів зараховуємо:

- правову освіченість – професійне знання законодавства, в тому числі стосовно польотів на міжнародних повітряних трасах;
- переконання в необхідності права, в соціальній та професійній корисності законів і підзаконних актів, у правильності та справедливості правових норм;
- звичка дотримуватися законів і службових розпоряджень;
- уміння професійно користуватися правовим інструментарієм;
- виявляти правову активність під час підготовки до виконання польотів.

Виходячи з того, що правова підготовка авіаційних фахівців повинна бути інтегрованою складовою всього навчально-виховного процесу у ВНЗ льотного профілю, пропонуємо до складу правової культури особистості курсанта включити такі компоненти: правосвідомість, правове мислення, правомірна поведінка.

Можна виділити також рівні, яких досягає майбутній фахівець у ВНЗ:

- правове знання – запам'ятовування та відтворення інформації, що включає термінологію, факти, класифікації, методологію, теорії, закони й принципи;
- розуміння – це правові знання курсанта та їх усвідомлення, що дають можливість йому користуватися наявною інформацією, осмислювати її та бути готовими до її застосування;
- безпосередньо застосування, що визначає вміння майбутнього фахівця застосовувати правила, методи, закони та принципи повітряного права;
- синтез позначає вміння курсанта об'єднувати правову інформацію, комбінувати її елементи, щоб мати змогу прийняти правильне рішення;
- аналіз – уміння курсанта поділяти правову інформацію на тлі основної діяльності на частини й розуміти взаємозв'язок між ними.

Компонентами правової культури, згідно з аналізом проблеми та наукових праць, можуть бути: когнітивний компонент, операційний компонент, особистісний, рефлексивно-корегувальний компонент.

У когнітивному компоненті представлені знання щодо аспектів повітряного права, які відображені в правосвідомості майбутнього фахівця

авіаційної галузі, а також професійне правове мислення, що включає системність, швидкість, логічність, аналітичність.

Операціональний компонент представлений навичками та вміннями прийняття правових рішень на тлі льотної діяльності, навички й уміння організації льотної роботи екіпажу, культури взаємодії та спілкування, проведення міжнародних і ділових переговорів.

Особистісний компонент дає змогу розвинути в льотного складу професійно важливі якості: особистісні, емоційно-вольові, психофізіологічні.

Рефлексивно-корегувальний компонент дає можливість курсанту самоконтролювати сформованість усіх інших компонентів правової культури та своєчасно корегувати їх формування. Він регулює механізми самооцінки, самоаналізу, які допоможуть майбутньому фахівцю адекватно оцінити цей процес.

Отже, можна визначити напрями роботи, що сприяють засвоєнню курсантами змісту правової освіти як компонента їх правової культури:

1. Розробка змісту правової освіти курсантів, який включає систему знань про природу, суспільство, техніку, мислення та способи діяльності; досвід здійснення способів діяльності, що втілюється разом із знаннями в уміннях і навичках; досвід творчої, пошукової діяльності при вирішенні нових проблем, які виникають у суспільстві.

2. Формування в курсантів потреби в оволодінні правовою культурою (змістом правової освіти).

3. Систематичне та послідовне формування пізнавального інтересу до процесу навчання та професійної діяльності за фахом пілота (за допомогою активних, інтерактивних методів, ділових ігор правового характеру).

4. Залучення курсантів до спроб самостійного вирішення правових проблем у різноманітних ситуаціях під час навчання у ВНЗ.

5. Створення дидактичних комплектів і системи пізнавальних завдань, заснованих на принципі проблемності для вироблення практичних навичок застосування правових знань.

6. Удосконалення методики викладання дисциплін, що забезпечують формування правової культури курсантів.

7. Запровадження інноваційних методик викладання (творчі завдання, сюжетно-рольові ігри, бесіди, дискусії, брейн-ринг, аналіз професійних ситуацій, прес-конференція, колоквиум тощо).

8. Своєчасне оновлення науково-методичної літератури, навчально-матеріальної бази вищого навчального закладу, яка має забезпечити курсантам доступ до сучасних джерел права, навчальної літератури, довідкових матеріалів.

9. Створення аудіо- та відеоматеріалів, комп'ютерних програм із правознавчих курсів стосовно професійної тематики з авіації.

10. Оновлення змісту освіти відповідно до досягнень психолого-педагогічної науки та юридичної науки, сучасних технологій навчання.

11. Використання можливостей дистанційного навчання, обміну досвідом підготовки та перепідготовки фахівців з іншими авіаційними вищими навчальними закладами.

Висновки. Таким чином, у статті проаналізовано проблеми професійної підготовки курсантів; визначено організаційно-педагогічні проблеми формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів, протиріччя в системі їх правової підготовки; виявлено основні чинники, що впливають на формування правової культури майбутніх пілотів, основні функції правової культури; визначено структуру правової культури курсантів, напрями роботи, що сприяють засвоєнню курсантами змісту правової освіти як компонента їх правової культури у ВНЗ.

Перспективним є детальний аналіз інноваційних форм і методів розвитку правової культури майбутніх фахівців авіаційної галузі країни.

Список використаної літератури

1. Про Національну програму правової освіти населення : Указ Президента України від 20.10.2001 р. – № 992/2001. – Офіційний вісник України. – 2001. – № 43. – С. 36–44.
2. Кутиркін А. Шляхи розвитку теорії та практики правового виховання населення України. // Право України. – 2011. – № 3. – С. 122–125.
3. Райко В. В. Формування в офіцерського складу Державної прикордонної служби України правосвідомості як складової правової культури особистості / В. В. Райко // зб. наук. праць № 36. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2009. – С. 122–125.
4. Скакун О. Ф. Юридична деонтологія : підручник / О. Ф. Скакун ; пер. з рос. – Харків : Еспада, 2008. – 400 с.
5. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. / П. М. Щербань. – Київ : Вища школа, 2009. – 100 с.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Керницький А. М. Организационно-педагогические проблемы формирования правовой культуры курсантов летных учебных заведений в современных условиях

В статье проанализированы проблемы профессиональной подготовки курсантов; определены организационно-педагогические проблемы формирования правовой культуры курсантов летных учебных заведений, противоречий в системе их правовой подготовки. Выявлены основные факторы, влияющие на формирование правовой культуры будущих пилотов, основные функции правовой культуры. Определена структура правовой культуры курсантов, направления работы, которые способствуют усвоению курсантами содержания правового образования.

Ключевые слова: курсанты, профессиональная подготовка, правовая подготовка, правовая культура курсанта, функции и структура правовой культуры.

Kernitsky A. Organizational-Pedagogical Problems of Formation of Legal Culture of Cadets of Flight Schools in Modern Conditions

The article analyzes the problems of vocational training of cadets; defined organizational and pedagogical problems of formation of legal culture of cadets of flight schools, the contradictions in the system of legal training. The main factors influencing the formation of the legal culture of the future pilots, the basic functions of the legal culture. The structure of the legal culture of the students, work areas, which contribute to the absorption of the cadets of the content of legal education as a component of their legal culture.

Aviation relates to the implementation of the special conditions of industrial activity, which determine the specific training of future aviation specialists. These conditions generated by such circumstances as increased responsibility for the results of the work of experts, strict requirements of professional knowledge and skills, high responsibility in making decisions in a shortage of time and stress.

Ready for work a set of skills, knowledge, practical skills, classes and relationships needed to achieve socially and personally-meaningful goals and results. Ready to each activity characterized by a certain set of attributes, that is its nature to some extent determined by the context of meaningful expression, specific activity, an indicator of what it is.

Focus on the individual learning process of future pilots requires new approaches to its organization and operation, which are essential features of variability and diversity of technology training.

The structure of professional readiness of students to professional work, outlining motivational, cognitive, operational, emotional and volitional components and professionally important qualities of the person. Directions improve training of future aviation specialists at universities.

Key words: *cadets, training, legal training, legal culture of cadets, functions and structure of legal culture.*

УДК 372.881.1

Л. В. КЛИМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

Л. Ф. МУЦ

кандидат соціологічних наук, доцент

Запорізька державна інженерна академія

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНА КАРТКА ЯК ЕЛЕМЕНТ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС

У статті розглянуто елементи технологічної моделі управління самостійною роботою студентів – технологічні картки, які детермінують технологію засвоєння знань студентами і як функціональні елементи психологічної моделі управління виконують дві функції – організаторську, яка управляє послідовністю функціональних операцій, тобто технологією роботи, і контрольну, що є контрольним фактором набутих раніше знань.

Ключові слова: функціонально-технологічна картка, навичка, вміння, технологічний та професіональний рівень навчально-пізнавальної діяльності студентів, репродуктивний, комбінований типи самостійної роботи, технологічні навички, вміння, знання.

Для того, щоб матеріал був засвоєний тими, хто навчається, на занятті, викладачу необхідно опанувати технологію навчального процесу, тобто знати, які прийоми і в якій послідовності застосувати під час викладу навчального матеріалу, щоб його зміст якомога міцніше закарбувався в пам'яті того, кого навчають (В. О. Онищук). Студент також має володіти технологією навчально-пізнавальної діяльності, щоб оволодіння знаннями, навичками та вміннями в процесі самостійної роботи здійснювалося успішно. На сьогодні “використовують різні напрями активізації пізнавальної діяльності, що включають різноманітність форм, методів, засобів навчання, виправданий і свідомий вибір яких за умов умілого та педагогічно правильного поєднання суттєво впливає на ефективність навчальної діяльності, стимулює активність і самостійність студентів” [1, с. 83].

Основним об'єктом навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта (того, кого навчають) є знання, навички та вміння. Спираючись на принцип діяльності (С. І. Рубінштейн, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв), можна сказати, що процес навчального пізнання студентів являє собою, з одного боку, результат освоєння конкретного змісту, з іншого – процес оволодіння діями або системою дій із засвоєння цього змісту. Причому дії або система дій є первинними, а досягнуті знання мають вторинний характер і поза діяльністю (поза системи дій) втрачають свою силу як стимули навчання, як конкретні цілі, знаряддя та інструменти пізнання. Тому об'єктом управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у позааудиторний час у

процесі самостійної роботи має бути процес діяльності тих, хто навчається, з оволодіння знаннями, процес формування навичок як способів виконання дій або системи дій.

У психолого-педагогічній літературі велику увагу приділено проблемі формування в тих, хто навчається, навичок та вмінь. Цій проблемі присвячені дослідження Є. В. Гур'янова, Т. Г. Єгорова, І. А. Зимньої, П. О. Рудіна, В. М. Шадріна та ін. Існують різні підходи до визначення поняття “навичка”. Так, одні автори прирівнюють її до дій (А. Ц. Пуні, П. А. Рудик), інші – до способу виконання дій (Н. Л. Левітов). Ми приєднуємось до думки тих психологів, які розглядають навичку як ступінь автоматизації дії (З. І. Ходжава, Л. Б. Ітельсон), як властивість особистості, здатність у процесі цілеспрямованої діяльності виконувати дії, з яких вона складається, автоматизовано, без навмисно спрямованої на них уваги, але під контролем свідомості.

Разом із тим поняття навички є вельми відносним, що пояснюється її динамічною природою, ієрархічними зв'язками в процесі її функціонування. Навичка, як слушно зауважує В. М. Шадрін, “не може бути пов'язана з мікроструктурою якоїсь окремої діяльності, вона органічно присутня на всіх етапах функціонально-структурної одиниці – операції, до найвищої її ланки – діяльності” [4, с. 14].

Метою статті є розгляд прийомів навчання студентів технології виконання домашніх завдань, на основі опанування яких з'являються умови формування в них навичок самоорганізації та самоконтролю.

Оволодіння студентами навичками визначається орієнтацією на перспективну творчу діяльність та отримуваними в процесі навчання й виховання знаннями. Навички визначають уміння та потребу їх постійного вдосконалення, а вміння, можна сказати, закріплюють та збагачують навички. Отже, формування навичок та утворення вмінь – це складний процес, який є основою навчально-пізнавальної діяльності тих, кого навчають. Виходячи із цього, ми умовно виділили в ньому два рівні способів діяльності – технологічний та професіональний. З поняттям “технологічний рівень” ми пов'язали процесуальну або пізнавально-операційну сторону процесу самостійної навчальної діяльності студентів, а з поняттям “професіональний рівень” – змістовну, що відображає галузь професійних знань.

Технологічний рівень визначає технологічні навички – у сфері оволодіння прийомами роботи, формування технічних компонентів діяльності технологічних операцій, прийомів та способів отримання знання. Професійний рівень відображає сферу професійного змісту, отримання узагальнених систематизованих знань. Професійні навички – це єдність технологій та знань, тобто система професійних знань.

Під час навчально-пізнавальної діяльності студентів технологічний та професіональний рівні перебувають у постійному взаємозв'язку, тому їх поділ є умовним, хоча саме їх взаємодія відображає дидактичну єдність опера-

ційно-процесуальної та логіко-змістовної сторін навчально-пізнавальної діяльності студентів.

В основу розробки функціонально-технологічних карток покладено прийоми алгоритмізації. Технологічна картка детермінує технологію засвоєння знань студентами і як функціональний елемент технологічної моделі управління виконує дві функції. З одного боку, організаторську, що управляє послідовністю функціональних операцій, тобто технологією роботи, а з іншого – контрольну, що є контрольним фактором набутих попередніх знань. Для студента, який має певний запас знань, навичок та вмій, технологічна картка відіграє роль пам'ятки, що допомагає активізувати попередні знання в потрібному напрямі. Слабо підготовлені студенти використовують технологічну картку як перелік робіт організаційного характеру та їх фактичного цілеспрямованого обсягу.

Розробляючи функціонально-технологічні картки, ми ставили перед собою такі завдання: навчити студентів технології виконання домашніх завдань і на основі знання технології створити умови для формування навичок самоорганізації та самоконтролю. Передумовами розробки функціонально-технологічних карток став теоретичний аналіз видів самостійної роботи студентів з гуманітарних дисциплін та їх поділ на типи відповідно до видів мислення: репродуктивного, продуктивного, творчого.

Якщо ми розглянемо навчально-пізнавальну діяльність студентів, предметну та активну за своєю природою, то в системі “об’єкт – суб’єкт” зможемо виділити два рівні пізнавального відображення: відображально-інформаційний та творчий. У психології їх розглядають як два види мислення: відтворювальне (репродуктивне) та творче (продуктивне). Під репродуктивним рівнем відображення П. Г. Медведєв розуміє таку “течію уявлень”, яка “корегується лише пам'яттю, що фіксує окремі спостереження, і протікає звичайними шляхами асоціацій, уявлень без активної участі свідомості суб’єкта” [3, с. 11].

Конструктивне або творче пізнавальне відображення визначено ним як “здатність комбінування й типізації уявлень, спогадів та образів об’єктивної дійсності”. І далі: “базис всякого уявлення – це спостереження над об’єктивною дійсністю в процесі соціальної практики, відображення її в свідомості. Відмінність – у характері відображення, простого та безпосереднього в рецептивному (репродуктивному. – *Автори*) уявленні та комбінованого, узагальнювального – у творчому” [3, с. 11].

Стосовно навчально-пізнавальної діяльності студентів репродукція, можна сказати, означає відтворення об’єкта знань у формі, максимально до нього наближеній, добре розвиває пам'ять та аналітико-синтетичну діяльність, але на рівні лише відтворювального мислення. Варто підкреслити, що репродуктивна діяльність є джерелом накопичення знань, навичок та вмій подальшої творчої діяльності.

Між тим, якщо протягом усіх років навчання у виші студентів орієнтувати тільки на відтворювальну систему отримання знань, то природним

буде для них як фахівців невміння самостійно мислити, самостійно здобувати знання та застосовувати їх у творчій діяльності.

Водночас характерною особливістю навчально-пізнавальної діяльності студентів є фактор суб'єктивного відкриття нового знання, що має не об'єктивну, а лише суб'єктивну значущість та новизну. Отже, й орієнтувати студентів цілком на творчу діяльність нерационально, оскільки спосіб передачі та засвоєння знань у формі готової звичайної інформації або повідомлення є найбільш продуктивним та економічним (М. У. Піскунов). Тому необхідно, вочевидь, забезпечити правильне поєднання репродуктивного та продуктивного способів отримання знань. Більше того, відтворювальна діяльність тих, хто навчається, має бути максимально організованою, щоби засвоєння знань та накопичення навичок відбувалося за найкоротший проміжок часу й найбільш раціональними шляхами.

Спираючись на дослідження В. П. Беспалька, Б. П. Єсипова, І. Я. Лернера, В. О. Онищука та інших і виходячи зі структури навчально-пізнавальної діяльності студентів у ході розв'язання ними навчальних завдань, які мають місце в кожному конкретному виді планованої самостійної роботи, ми виділили такі типи самостійних робіт у системі навчання у ВНЗ: репродуктивний, комбінований та продуктивний.

У процесі виконання самостійних завдань репродуктивного типу навчально-пізнавальна діяльність студентів відбувається в плані засвоєння готових знань та відтворення вже засвоєних способів діяльності. Виконання дій студентами в роботах репродуктивного типу забезпечено наявними знаннями, отриманими в процесі аудиторних робіт, запрограмоване змістом підручників, книг тощо. Тут самостійність того, кого навчають, має форму фіксування та запам'ятовування матеріалу з метою формування й закріплення технологічних навичок.

До репродуктивного типу самостійних робіт ми зараховуємо виконання окремих вправ з лексики, граматики, фонетики (з наданою в умові завдання моделлю виконання), вирішення типових завдань, вправ, виконання лабораторних і практичних робіт (окремих видів), роботу з підручником, художньою, методичною та довідковою літературою з вказівками: прочитати, виписати, визначити тощо; завдання з іноземної мови на заучування навчальних текстів, уривків; виконання тренувальних вправ на закріплення граматики; роботу з дидактичним матеріалом (таблицями та графіками, схемами тощо).

Комбінований тип самостійних позааудиторних навчальних робіт передбачає необхідність варіювання вже засвоєними знаннями, навичками та вміннями, їх комбінування в процесі вирішення конкретного пізнавального завдання. Самостійні роботи цього типу передбачають засвоєння готової інформації та продуктивний процес пошуку нової інформації, для його характерні елементи творчої діяльності.

До завдань цього типу ми зараховуємо конспектування першоджерел; підготовку доповідей та виступів; підготовку до семінарських занять;

роботу над текстом оригінальної літератури з іноземної мови; підготовку до контрольних занять з теми, розділу; підготовку рефератів, написання творів, окремі елементи педагогічної практики в школі, окремі експериментальні дослідження.

Третій – продуктивний – тип самостійних позааудиторних навчальних робіт – передбачає найвищий рівень пізнавальної самостійності студентів, пов'язаний з пошуком нових принципів вирішення проблем, що поставили перед ними, конструюванням комбінацій знань, навичок та вмінь із засвоєних раніше. До самостійних робіт цього типу належать виконання курсових і дипломних, конкурсних робіт, експериментальні дослідження, НДРС.

В основу самостійних робіт продуктивного типу покладено дослідницький метод навчання, сутність якого полягає в “організації пошукової творчої діяльності тих, кого навчають, з розв'язання нових для них проблем” (П. І. Подкасистий).

Спираючись на теорію відображення й той факт, що в процесі навчання у виші “ставиться завдання творчого засвоєння вже здобутих наукою знань, а не відкриття готових нових наукових істин” [2, с. 11], ми вважаємо за доцільне на деяких етапах навчально-пізнавальної діяльності студентів усунути “стихійні” елементи в пізнанні, які здійснюються студентами через “спроби та помилки”, призводячи до неорганізованої самостійної роботи, і, тим самим, збільшують загальний час виконання навчальних завдань у поза-аудиторний час.

Навчити студентів працювати з літературою, конспектувати, реферувати, складати виписки, писати тези й анотації покликані численні методичні посібники. Однак, у результаті бесід та інтерв'ю зі студентами ми з'ясували, що лише мала їх частка навмисно цікавилася методами конспектування, читали відповідну методичну літературу. Це дало нам підстави припустити, що розробка функціонально-технологічних карток на репродуктивні, комбіновані та низку продуктивних видів самостійних робіт з дисциплін гуманітарного циклу допоможе студентам раціонально організувати навчально-пізнавальну діяльність у позааудиторний час, а також сприятиме цілеспрямованому формуванню навичок самоорганізації та самоконтролю.

Як приклад розглянемо декілька функціонально-технологічних карток.

Технологічна картка процесу роботи з книгою.

Перше читання книги доцільно починати із загального попереднього ознайомлення з нею. Для цього необхідно:

1. Прочитати титульний аркуш і написати прізвище автора, точну назву книги, місце видання, видавництво та рік видання.
2. Прочитати анотацію.
3. Ознайомитися зі змістом. Це допоможе вам отримати уявлення про структуру та зміст книги, прийнятою авторами систематизацією матеріалу.

4. Ознайомитися зі вступом або передмовою. Звернути увагу на завдання та методи викладу.

5. Побіжно переглянути книгу, розділи, параграфи, підрозділи, креслення, схеми, графіки, малюнки. Це вам допоможе отримати загальне уявлення про зміст загалом.

6. Попереднє знайомство з книгою завершити читанням висновку, що надасть змогу зрозуміти основні узагальнені висновки, головні думки автора.

7. Визначити характер читання – вибірковий або суцільний:

а) вибірковий – зробити виписки або скласти тезовий план прочитаного;

б) суцільний – законспектувати роботу або скласти послідовний тезовий план.

8. Розібратися в прочитаному та перейти від вивчення цілого до вивчення окремих деталей, виділених у процесі побіжного перегляду.

9. Враховуючи мету читання книги, скласти картки виписки, тезовий план прочитаного як конспект. Складаючи картки-виписки, тезовий план або конспект, пам'ятайте про необхідність встановлення логічних зв'язків між головними, суттєвими науковими положеннями, що містяться в тому чи іншому розділі, параграфі книги, а також зв'язків за схожістю та відмінностями, протилежністю та взаємною підпорядкованістю розглянутих явищ. (Логічні зв'язки – це причинно-наслідкові зв'язки, коли одне наукове поняття впливає з іншого). Усе це допоможе вам глибше осягнути сутність матеріалу що вивчається.

Розглянемо та проаналізуємо *технологічну картку процесу роботи над складанням конспекту*. У правильно складеному конспекті зазвичай виділено найголовніше, найсуттєвіше, у чітких формулюваннях узагальнено найважливіші теоретичні положення. Досвід показує, що конспектування, порівняно з іншими формами запису, більше сприяє глибокому розумінню та міцному засвоєнню робіт, що вивчаються, допомагає виробити навички правильного викладу в письмовій формі найважливіших теоретичних і практичних питань, уміння чітко їх формулювати, ясно викладати своїми словами.

Так, *функціонально-технологічна картка процесу конспектування матеріалу до семінарського заняття*, з якою працює студент, передбачає таку послідовність дій.

1. Конкретно сформулювати мету та основні завдання конспектування.

2. Ознайомитися з конспектованим твором у цілому:

а) прочитати передмову, вступ або вступну статтю;

б) прочитати зміст – виділити інформативно значущі розділи тексту;

в) переглянути текст та визначити його структурну побудову “теза – доказ, доказ – теза”.

3. Уважно прочитати текст параграфу, розділу, книги, статті. Під час читання відмічати інформативно значущі місця.

4. Скласти конспект. Для цього:

а) зробити бібліографічний опис конспектованого видання;
б) послідовно виділити в тексті тези та записувати їх з подальшою короткою аргументацією;

в) визначити зв'язки між доказами й тезами;

г) написати коротке резюме законспектованого матеріалу – узагальнити конспект, виділити основний зміст опрацьованого матеріалу.

Пам'ятайте, що форма викладу запису може бути текстуальною, вільною та складною. Текстуальна передбачає скорочений запис усіх головних положень, висновків і узагальнень з мінімумом доказів, викладених у підручнику, першоджерелі або іншій навчальній книзі, своїми словами. Можливо невикористання цитування, наведення фактів, доказів тощо.

Складна форма – більш широка форма запису, при якій може бути використаний план, тези за кожним пунктом плану, ілюстрації, приклади, критичні зауваження, цитати, висновки тощо. При цьому робиться докладний аналіз прочитаного матеріалу. Весь процес роботи над складанням конспекту можна поділити на три блоки: попередня робота, диференціювання конспектованого матеріалу, написання конспекту. Якщо твір викладено індуктивно, конспект усе одно може бути побудований дедуктивно. Малозгорнутий текст передбачає його впорядкованість.

Технологічна картка процесу роботи над рефератом

1. Обрати тему та з'ясувати мету написання реферату.
2. Скласти орієнтовний план реферату. Визначити питання, які необхідно висвітлити.
3. Підібрати літературу.
4. Опрацювати літературу.
5. Скласти остаточний план реферату.
6. Написати реферат за схемою:
 - а) вступ (мета написання реферату, завдання, які ставить перед собою автор, ступінь вивченості проблеми, коротка історіографія);
 - б) основна частина (висвітлити вивчену проблему);
 - в) висновок (зробити висновок та висловити ставлення автора до вивченої проблеми);
 - г) список використаної літератури.

Розглянуті вище функціонально-технологічні картки надають студентам змогу свідомо організувати процес навчально-пізнавальної діяльності із засвоєння навчальної інформації без викладача в позааудиторний час.

Чіткість, конкретність і послідовність операцій, що пред'являються студентів технологічною карткою, створюють умови для осмисленого сприйняття того, що вивчається, повторення та закріплення знань, реалізуючи тим самим принцип міцності засвоєння знань, навичок та вмінь на практиці. Працюючи з функціонально-технологічними картками студенти

не відволікаються на пошук способів вирішення навчальних завдань і в подальшому, сформувавши технологічні навички, отримують можливість скоротити загальний час виконання самостійної роботи.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що в навчально-пізнавальній діяльності студентів наявні два рівні – технологічний та професійний, кожному з яких відповідають навчальні дії (навички, вміння й знання), основу взаємодії яких відображає дидактична єдність процесуальної та логіко-змістовної сторін навчально-пізнавальної діяльності тих, кого навчають. Як показали дослідження, існують такі типи самостійної роботи: репродуктивний, комбінований та продуктивний (або творчий), виходячи із специфіки навчально-пізнавальної діяльності студентів. Технологічні картки, якими користується студент, відображають технологію, приводять до виконання репродуктивних комбінованих і частково продуктивних типів робіт, що надає змогу тому, хто навчається, послідовно та цілеспрямовано формувати й накопичувати навички, уміння та знання для виконання продуктивних (творчих) типів завдань. Перспективою подальших досліджень є розробка комплекту технологічних карток самостійної позааудиторної роботи студентів.

Список використаної літератури

1. Бондарева Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої вищої освіти / Т. Бондарева // *Нова педагогічна думка : наук. журн. / Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т; гол. ред. М. А. Віднічук. – 2013. – № 1. – С. 83–86.*
2. Егорова Ю. А. Учебно-познавательная деятельность студентов вуза как объект системного анализа / Ю. А. Егорова // *Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 533–536.*
3. Медведев П. Н. В лаборатории писателя / П. Н. Медведев. – Москва : Сов. писатель, 1976. – 392 с.
4. Шадрин В. М. Психологические основы формирования двигательного навыка / В. М. Шадрин. – Казань, 1988. – 175 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.

Клименко Л. В., Муц Л. Ф. Функционально-технологические карточки как элемент технологической модели управления самостоятельной работой студентов во внеаудиторное время

В статье рассматриваются элементы технологической модели управления самостоятельной работой студентов – технологические карточки, которые детерминируют технологию усвоения знаний студентами и как функциональные элементы психологической модели управления выполняют две функции – организаторскую, управляющую последовательностью функциональных операций, т.е. технологией работы, и контролирующую, являющуюся контролирующим фактором приобретенных ранее знаний.

Ключевые слова: *функционально-технологическая карточка, навык, умение, технологический и профессиональный уровень учебно-познавательной деятельности студентов, репродуктивный, комбинированный типы самостоятельной работы, технологические навыки, умения, знания.*

Klimenko L., Muts L. Functional and Technological Cards as an Element of the Technological Model of Management of Students' Self-Preparation Outside the Auditorium

For the material to be well studied by students during the lessons the teacher has to possess the technology of the learning process. This includes; knowing the tricks and order in which to apply them during the lessons for the knowledge acquired to remain firmly in the memory of the students.

The student has to master the technology of self learning and cognitive activity, for the process of knowledge, habits and skills in self-preparation outside the auditorium were to be successful.

This article proposes elements of the technological model of the student's (self-guided work) on the base of an algorithmical method in education.

There are technological cards which determine the mastering of the learning process, and as functional elements of the functioning elements of the technological model perform two functions (organizing and controlling). Didactic concepts such as habits and skills are analyzed in this research, as well as two levels of student's learning and cognitive activity: technological and professional. The specificity of each level and interlayer attraction were studied. The lease of this interaction reflects the didactic unity of procedural and logic capacity of a student's learning and cognitive activity. Three types of self-preparation work were denoted. These are: reproductive, combined and professional/creative. They were studied and analyzed. At the end of this research some examples of technological cards were proposed.

Key words: *functional and technological cards, habits, skills; technological and professional levels of students' learning and cognitive activity; reproductive and combined types of students' self-preparation, technological habits and skills.*

Л. О. ЛІСІНА

доктор педагогічних наук, професор
Бердянський державний педагогічний університет**ВПЛИВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ
ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

У статті проаналізовано зв'язок процесу інформатизації з розвитком технологій навчання. Розкрито вплив: інформатики й інформаційно-комунікаційних технологій на цілі та зміст навчання, інформатизації освіти на проектування й реалізацію технологій навчання. Виділено два напрями підготовки викладача – як користувача готових комп'ютерних навчальних програм і як їх розроблювача. Обґрунтовано технологію створення електронного навчального посібника.

Ключові слова: *інформатизація вищої освіти, вплив інформатизації освіти на трансформацію технологій навчання, розробка сценарію електронного навчального посібника, функціональні складові освітньої технологічної системи.*

Підвищити сучасний рівень системи освіти неможливо без формування національного науково-освітнього інформаційного середовища й інтеграції його у світовий інформаційний простір, без створення інформаційної інфраструктури в кожній із ланок системи освіти. Попередні покоління, закінчуючи школу, потрапляли в світ, де зміни відбувалися досить повільно. Сучасні та майбутні покоління потребують динамічнішої системи освіти, тісніше пов'язаної з їх майбутніми проблемами – як на роботі, так і в особистому житті. Система освіти повинна забезпечити підготовку людини до повноцінного життя в інформаційному суспільстві, що дасть їй змогу швидше адаптуватися до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і застосуванню їх на практиці.

Під інформатизацією вищої освіти розуміють процес забезпечення системи навчання студентів інформаційними засобами й технологіями з метою: 1) вдосконалення механізмів керування освітнім процесом на основі формування й використання інформаційних ресурсів; 2) удосконалення методології відбору змісту, методів і організаційних форм навчання й виховання; 3) створення методик, орієнтованих на розвиток пізнавальної активності тих, хто навчається, на формування в них здатності самостійно здійснювати інформаційно-пошукову й експериментально-дослідницьку діяльність; 4) розробки комп'ютерних діагностуючих методик, які забезпечують об'єктивний, систематичний та оперативний контроль і оцінку рівня знань студентів [3, с. 10].

На основі проведеного аналізу наукових досліджень, спрямованих на вирішення практичних проблем інформатизації системи освіти, варто виділити такі аспекти: розробку концептуальних основ процесу інформатизації системи освіти (Є. Веліхов, Б. Глинський, В. Глушков, А. Єршов, В. Михайлич, В. Моїсєєв та ін.); дослідження психолого-педагогічних проблем і обґрунтування логіко-психологічних основ ефективного використання

комп'ютерних навчальних засобів у навчально-виховному процесі (В. Беспалько, Б. Гершунський, О. Іваницький, Ю. Машбиць, В. Монахов, Д. Чернилевський та ін.); удосконалення змісту й методики вивчення основ інформатики (А. Єршов, М. Жалдак, В. Касаткін, Н. Морзе, Ю. Рамський, І. Яглом та ін.); висвітлення проблем розробки професійних програмних засобів і використання їх у навчальному процесі при реалізації дидактичних умов використання комп'ютерних засобів навчання (В. Гриценко, Л. Зайнутдинова, Є. Маргуліс, Ю. Первін, Д. Чернилевський, В. Шарко та ін.). Досвід використання апаратних і програмних засобів інформаційних технологій у навчально-виховному процесі певною мірою висвітлено в працях В. Болтянського, А. Гуржія, М. Жалдака, О. Жука, О. Іваницького, В. Монахова та ін. М. Бурда, С. Гончаренко, О. Киричук, В. Мадзігон, Ю. Мальований, М. Ярмаченко поділяють думку, що соціальні зміни та інновації у сфері інформаційних технологій впливають на організацію навчально-виховного процесу в навчальному закладі. Тобто можна зазначити, що провідне місце в розробці проблеми інформатизації технологій навчання наразі займають праці, присвячені аналізу дидактичних можливостей комп'ютерів, їх програмного забезпечення. Ми вважаємо, що такий підхід досить однобічно висвітлює зазначену проблему та пов'язаний з аналізом потенціалу лише одного компонента педагогічних технологій – засобів навчання. Разом з тим, сучасне розуміння педагогічної технології, яке розкрито в дослідженнях В. Беспалька, А. Вербицького, О. Ляшенка, Г. Селевка, Н. Тализіної, Д. Чернілевського та ін., дає можливість говорити про неї як про цілісну систему компонентів, яка включає цілі, зміст, процес навчання.

Таким чином, можна констатувати, що існує протиріччя між необхідністю системного підходу до аналізу зв'язку процесу інформатизації з розвитком технології навчання, що включає аналіз впливу інформатизації на всі компоненти технології як цілісної системи, й одностороннім підходом, який переважає в теорії та практиці навчання й полягає, загалом, в аналізі дидактичних можливостей засобів інформатизації навчання. Необхідність переходу від аналізу можливостей, потенціалу самих засобів інформатизації до аналізу та обґрунтування застосування методів і засобів інформатизації при розробці технологій навчання, зокрема у вищій школі, й зумовила вибір теми нашого дослідження, яке виконано згідно з тематичним проектом “Розробка Концепції регіону, що навчається, як підґрунтя ефективної регіональної освітньої політики” (на прикладі Запорізької області).

Мета статті полягає в дослідженні впливу інформатизації освіти на розвиток технології навчання у вищій школі.

Технологію навчання у вищій школі ми розглядаємо як комплексну інтегративну систему, що включає послідовність операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття навчальних умінь і формування особистісних якостей студента, що задаються цілями навчання [4, с. 68]. Тобто сучасні технології навчання у

вищій школі являють собою системний підхід до проектування, реалізації, оцінки, корекції та наступного відтворення процесу навчання.

Вплив інформатизації освіти на трансформацію інноваційної педагогічної технології є різноплановим. У своєму дослідженні ми розглянемо такі аспекти цієї проблеми: зміни в цілях і змісті навчання, проектування й реалізація технологій навчання, підготовка педагогічних кадрів, розробка та застосування електронних засобів навчання (ЕЗН).

1. *Вплив інформатики й ІКТ на цілі й зміст навчання.* Роль вивчення інформатики (як фундаментальної галузі наукового знання) та інформаційних технологій (як сфери діяльності людини, яка постійно розширюється) в підготовці студентів буде підсилюватися, й цей процес, безумовно, знайде відображення в технології навчання у вищій школі. Це зумовлено тим, що відбувається постійне відновлення інформаційних ресурсів, засобів інформаційної технології в усіх галузях діяльності людини. Обсяг інформації, необхідної випускникам ВНЗ, подвоюється кожні 3–4 роки [5, с. 48]. Якщо викладачі вищої школи не будуть корегувати освітні технології, випускники не будуть підготовлені до подальшої професійної діяльності. За результатами досліджень [1, с. 12], засвоєння знань студентами за допомогою інноваційних ІКТ відбувається з набагато меншими витратами часу, чим із традиційними технологіями. Електронні навчальні посібники (ЕНП) прискорюють процес засвоєння знань у 2–3 рази.

Оновлення й модернізація змісту багатьох навчальних дисциплін зумовлені такими можливостями ІКТ [2, с. 227–267]:

- значне розширення кола навчальних і практичних завдань, аналіз і вирішення яких можуть бути включені в зміст освіти через використання моделюючих можливостей комп'ютера;
- розширення змісту навчального експерименту (природничо-наукові предмети) завдяки використанню комп'ютерних моделей;
- розширення джерел отримання знань у процесі навчання шляхом використання комп'ютерних телекомунікацій, баз даних, інформаційно-довідкових систем та інших комп'ютерних засобів зберігання й систематизації інформації.

2. *Вплив інформатизації освіти на проектування й реалізацію технологій навчання.* При проектуванні технологій навчання провідну роль відводять удосконалюванню методів і організації навчання із застосуванням нових дидактичних засобів, які базуються на ІКТ.

Комп'ютер є засобом навчання, що не тільки може передавати знання, а й посилювати пізнавальну активність тих, хто навчається. Зміна способів подання інформації змінює її сприйняття й стиль мислення людини. У зв'язку з можливістю доступу до світових інформаційних ресурсів змінюється особистісне сприйняття навколишнього середовища. Спостерігається інтелектуальний і особистісний розвиток студентів. Незважаючи на це, інформатизація освітніх процесів здійснюється досить повільно. Ми виділяємо такі фактори, що гальмують широке впровадження ІКТ у ВНЗ: недостатнє усвідомлення фахівцями в галузі освіти фундаментальності ідеї

нових високих технологій; недостатня кількість комп'ютерної техніки; відсутність комп'ютерних навчальних програм, які відповідають необхідним дидактичним і методичним вимогам; низький педагогічний рівень багатьох навчальних систем.

Більшість зазначених проблем можна пояснити тим, що комп'ютерні навчальні програми створюють фахівці в галузі програмування без участі провідних спеціалістів у галузі дидактики й методистів, а викладачі, які мають значний педагогічний стаж, як правило, далекі від нових ІКТ, не володіють ними в достатньому обсязі через консерватизм мислення, не розуміють їх значущості. Крім того, частина викладачів випробовують психологічний бар'єр перед освоєнням комп'ютерної техніки, що звичайно маскується сумнівами щодо педагогічних можливостей нових технологій. Часто поверхневе знайомство викладача із сутністю процесів інформатизації є передумовою того, що впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес виглядає як просте пред'явлення відомого змісту на екран дисплея. Однак такий підхід залишає не використаними колосальні можливості ІКТ з активізації наочно-образного й теоретичного мислення студентів. Адже за допомогою ІКТ викладач може не тільки передавати студентам теоретичні знання в звичній вербальній та символній формі, а й формувати новий тип образних уявлень – теоретичні образи.

3. *Підготовка педагогічних кадрів як проблема на шляху інформатизації вищої освіти.* Цю проблему вирішують шляхом стажування викладачів і створення багаторівневих курсів у системі післядипломного підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ. Виділяють два напрями підготовки викладача – викладача-користувача готових комп'ютерних навчальних програм (КНП) і викладача-розроблювача КНП.

Викладач-користувач повинен бути орієнтований на підготовку до рівня кваліфікованого користувача. Йому необхідно освоїти елементарні навички роботи з комп'ютером, отримати перше уявлення про найпоширеніші пакети програм універсального призначення, навчитися працювати з текстовими редакторами, електронними таблицями, освоїти роботу з відомими для його предметної галузі готовими КНП тощо. Бажано, щоб у навчальному плані курсової підготовки було передбачено курс лекцій “Психолого-педагогічні основи ІКТН”, підготовлений колективними зусиллями фахівців різних кафедр (кафедри психології, педагогіки та інформаційних технологій), тому що цей курс перебуває на межі дисциплін психолого-педагогічного циклу й дисциплін, пов'язаних із програмним і апаратним забезпеченням комп'ютерних технологій [4, с. 90].

Рівень підготовки викладача – розроблювача КНП повинен наближатися до рівня кваліфікованих користувачів або навіть програмістів (найбільш реально – для викладачів інформатики, фізики). Часто викладачі інформатики, фізики, технічних дисциплін не мають спеціальної педагогічної освіти. Тому для цих викладачів надзвичайно важливо в межах навчання на курсах підвищення кваліфікації ознайомитися з основами педагогіки й психології. Бажано також прослухати поглиблений курс лекцій з основ

інформаційних освітніх технологій з акцентом на психолого-педагогічні аспекти, тому що основна ідея КНП повинна пропонуватися викладачем – фахівцем у цій предметній галузі. Задуми та ідеї предметної підготовки необхідно насамперед розміряти з конкретними можливостями програмної реалізації. Тому дуже корисним є обговорення ідеї з фахівцями інших дисциплін, що буде основою для проектування КНП.

При створенні ЕЗН вирішують такі завдання [5, с. 287]: побудувати інтелектуальне навчальне середовище для різних дисциплін; закласти модель експерта-педагога в основу середовища; будувати середовище як експертну систему, що імітує поведінку викладача; орієнтуватися при побудові середовища на засоби мультимедіа.

Вивчення навчального матеріалу починається з аналізу знань студента за обраним розділом. За результатами аналізу формується сценарій навчання. У сценарії визначається склад і послідовність. Розробка й застосування ЕЗН – головний аспект інформатизації освіти. Ефективність навчального процесу визначається педагогічною технологією й комплексом навчальних засобів, що включають не тільки електронні, а й традиційні засоби навчання. Таке сполучення (вербальних і предметно-образних) дидактичних компонентів із позиції когнітивної психології активізує процес запам'ятовування й мислення, тобто підвищує ефективність навчального процесу.

Сучасні засоби обчислювальної техніки дають можливість створювати адаптивні електронні навчальні посібники (ЕНП), які дають змогу не тільки пасивно представляти навчальний матеріал, а й імітувати дії викладача. Крім того, сучасні інтелектуальні контролюючі та навчальні системи дають можливість адаптуватися до рівня знань того, кого навчають [2, с. 269], вивчити навчальні фрагменти, кожен з яких відповідає певному визначенню й темі. Після вивчення окремого розділу навчального матеріалу відбувається закріплення його на практиці шляхом виконання завдань тренувального розділу. Перевірка отриманих знань і вмінь здійснюється під час тестування. За результатами тестування експертна система визначає подальший сценарій вивчення дисципліни [1, с. 240].

Дуже важливо при проектуванні педагогічної технології звернути увагу на процес створення засобів навчання. Для того, щоб навчально-методичний комплекс (НМК) давав цілісне враження, викладач розробляє сценарій ЕНП. Основою розробки сценарію ЕНП є розмітка апробованого тексту навчального видання. При цьому викладач визначає місця вставки ілюстрацій та зовнішніх навчальних програм, описує динамічні ефекти, виділяє кольором важливі визначення, висновки, правила для запам'ятовування; указує посилання на словник, довідник або інші предметно-інформаційні джерела.

Основою розробки сценарію мультимедійного ЕНП може бути як конспект лекцій, так і їх звукозапис, реалізований викладачем. Дуже ефективною є діалогова форма заняття (питання – відповідь). Текст повинен

бути докладно проілюстрований статичними й динамічними ілюстраціями, які супроводжуються коротким підписом [1, с. 256].

При розробці сценарію моделювання роботи адаптивного ЕНП виконується з урахуванням різних варіантів поведінки викладача та студента. Моделювання роботи ЕНП проводиться з метою отримання онтології, яка відповідає оптимальній його структурі, дає можливість переконатися в тому, що реалізується відповідність критеріям систематизації та інформаційної повноти сукупності понять навчального посібника [1, с. 264].

Ми пропонуємо таку послідовність етапів процесу створення ЕНП: 1) створення семантичних моделей онтології навчального посібника, моделі викладача, моделі студента; 2) уведення в ЕОМ, синтаксичний аналіз і редагування семантичних моделей та мультимедійних компонентів; 3) моделювання навчального посібника; 4) синтез навчального посібника (у відповідності з вимогами до посібника та навчального середовища).

ЕНП у вигляді комп'ютерного фільму має деяку подібність зі звичайним відео або слайдфільмом: навчальний матеріал викладається, загалом, послідовно; форма подання інформації – комбінація відеозображення й звуку при мінімальному текстовому супроводі; можна застосовуватися такі засоби залучення уваги, як сюжет і персонажі, велику роль відіграє темп. Головна відмінність комп'ютерного фільму – можливість інтерактивної взаємодії студента з ЕНП: він може вибрати траєкторію вивчення матеріалу, управляти темпом зміни кадрів, у будь-який момент перевірити свої знання, вибрати альтернативну форму подання матеріалу, вточнити значення терміна тощо [5, с. 398].

Змістовна частина посібника може бути представлена у вигляді відеозаняття, яке дублюється текстом і лекцією, яка має слайдовий супровід. Студент може вибирати будь-який зручний для себе варіант у відповідності зі своєю внутрішньою психологічною моделлю. Навчальний матеріал подається у вигляді блоків, кожен з яких має однакову структуру: найменування блоку; цілі вивчення блоку; навчальні питання; інформація з кожного навчального питання (якщо це дидактично доцільно, то навчальний текст супроводжується аудіо або відеорядом); резюме по блоку (представляється у формі, наближеній до очікуваних відповідей студентів на питання, які зазначені на початку модулів); питання для самоперевірки й рефлексії (бажано з відповідями, коментарями й рекомендаціями); список літератури й посилання на сайти Інтернет.

При розробці сценарію взаємодії студента й середовища навчання розглядають питання впливу середовища на того, кого навчають, з позицій передачі знань, обміну інформацією при взаємодії з навчальним середовищем (Інтернет, лабораторія, комп'ютер, бібліотека, книги, мультимедіа, телебачення, викладачі, інші студенти). Середовище навчання являє собою фактор впливу на студента в процесі взаємодії.

Алгоритм процесів взаємодії всередині освітньої технологічної системи може бути представлений у вигляді етапів: 1) вибір стилю, стратегії, методів навчання учасниками навчального процесу з визначенням переваг

студента; 2) спостереження за студентом та оцінювання результату його взаємодії з мультимедіа; 3) формування інформації про результати виконання завдань і оцінювання; 4) збір інформації в базі даних по успішності студента з урахуванням попередніх результатів його навчання; 5) перегляд викладачем інформації про оцінювання студента, його передісторію та цілі навчання; 6) підбір викладачем навчальних ресурсів у каталозі через запит, виділення їх адреси, встановлення режиму їх поставки студенту, реалізація поставки навчальних ресурсів студенту за допомогою інтерактивних методів мультимедіа. Після того встановлюється інформаційне навантаження взаємозв'язку між системними компонентами освітньої технологічної системи в процесі навчання залежно від моделей і технології навчання.

На завершальному етапі розглянутої доробки забезпечується інтероперабельність освітньої технологічної системи, описуються основні елементи, відповідальні за її інтероперабельність. Розглядають LTSA як модель інноваційної дидактичної технології, що має такі системні компоненти: об'єкт навчання, викладач; оцінювання; поставка; навчальні ресурси; успішність [5, с. 402].

Можна зазначити, що організація роботи розглянутої освітньої технологічної системи на базі еталонної моделі передбачає наявність таких функціональних складових: процеси (навчання, оцінка знань, викладання); бази даних (навчальні ресурси, успішність); потоки даних (переваги в навчанні, поведінка, інформація результатів оцінювання, інформація про результати виконання навчальних завдань, запит, інформація з каталогу, покажчик, навчальний контент, мультимедіа, контекст взаємодії).

Висновки. Ми вважаємо, що вищевикладені аспекти впливу інформатизації освіти на розвиток інноваційної технології можна визначити як основні принципи створення сучасних дидактичних засобів, орієнтованих на підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі. Інформатизація освіти створює передумови для створення програмно-методичного забезпечення освітньої діяльності, підвищення ефективності навчання як у вищому навчальному закладі, так і в системі підвищення кваліфікації викладачів. Інноваційна технологія навчання, в якій сполучаються традиційні педагогічні технології та ЕНП, має нові якісні властивості, що може зумовити перебудову структури навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Подальші перспективи нашого дослідження вбачаємо у виявленні основних напрямів змістовних змін, що відбуваються в системі установок викладача в процесі соціально-психологічної й професійної адаптації до інформатизації освіти, розробці технології психолого-педагогічної підготовки викладача до освоєння та розробки сучасних ЕЗН.

Список використаної літератури

1. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников : монография / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань : ЦИТЭП, 1999. – 364 с.
2. Іваницький О. І. Сучасні технології навчання фізики в середній школі : монографія / О. І. Іваницький – Запоріжжя : Прем'єр, 2001. – 266 с.
3. Концепція Національної програми інформатизації // Голос України. – 07.04.1998 р. – № 65. – С. 10–12.

4. Лісіна Л. О. Технології навчання вчителів в післядипломній освіті : наук.-метод. посіб. / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2007. – 198 с.
5. Чернилевский Д. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Д. Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.

Лисина Л. А. Влияние информатизации образования на трансформацию технологии обучения в высшей школе

В статье проанализирована связь процесса информатизации с развитием технологии обучения. Раскрыто влияние: информатики и информационно-коммуникационных технологий на цели и содержание обучения, информатизации образования на проектирование и реализацию технологий обучения. Выделены два направления подготовки преподавателя – как пользователя готовых компьютерных обучающих программ и как их разработчика. Обоснованно технологию создания электронного учебного пособия.

Ключевые слова: *информатизация высшего образования, влияние информатизации образования на трансформацию технологии обучения, разработка сценария электронного учебного пособия, функциональные составляющие образовательной технологической системы.*

Lisina L. Influence of Informatization of Education on the Transformation of Learning Technology in Higher School

The article is devoted to the study of the diverse effects of Informatization of education on the development of learning technologies in the higher school; considers the following aspects of the problem: changes in the objectives and content of training, design and implementation of learning technologies, training of teachers, the development and application of e-learning; it is proved that the updating and upgrading of content in many academic disciplines due to these capabilities of information and communication technologies: modeling capabilities of a computer, computer model, computer means to store and organize information.

The factors hindering the widespread introduction of information and communication technologies in higher education: lack of awareness of specialists in the field of education the fundamental ideas of new high technologies; insufficient amount of computer equipment; lack of computer training programs relevant to the essential didactic and methodical requirements; low pedagogical level of many learning systems, the directions of preparation of the teacher: as a user-ready computer training programs and as a teacher developer.

Analyzed the tasks that need to be addressed when creating e-learning tools to create an intelligent learning environment for the different disciplines; lay the model of the expert-teacher based environment; to build the environment as an expert system that simulates the behavior of the teacher; to focus when constructing the environment for the media.

The proposed sequence of stages of process of creation of electronic textbooks: 1) the creation of semantic models, ontologies, tutorials, model, teacher, model student; 2) introduction to electronic computing mechanism, parsing and editing semantic models and multimedia components; 3) simulation training manual; 4) synthesis manuals (in accordance with the requirements of the requirements of the academic environment).

Identified functional components of the organization of the educational technological systems: the processes; databases; data flows.

Key words: *Informatization of higher education, the influence of Informatization of education on the transformation technology of training; scenario development of the electronic textbook; the functional components of the educational technology system.*

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто процес формування лексичної англомовної компетенції, визначено його етапи. Розкрито зміст понять “іншомовна комунікативна компетенція”, “лексична компетенція”, “рецептивна лексична навичка”, “репродуктивна лексична навичка”. Наведено приклади вправ, які використовували в процесі викладання дисципліни “Практика усного і писемного мовлення” на мовному факультеті педагогічного ВНЗ на етапах семантизації, автоматизації та самостійного застосування лексичних одиниць для формування рецептивних і репродуктивних лексичних навичок.

***Ключові слова:** іншомовна комунікативна компетенція, лексична компетенція, лексичні навички, вправи.*

Глобалізаційні процеси, зростання ролі комунікації, розвиток багатомовності та інші тенденції, пов’язані з необхідністю володіння іноземними мовами, загострюють проблему відповідного спрямування підготовки фахівців. Модернізація сучасного освітнього процесу пов’язана з підвищенням рівня володіння іноземними мовами. Насамперед це стосується покращення комунікативної компетенції, основу якої становить лексична база студентів і вміння оперувати нею. Засвоєння лексичної складової іншомовного спілкування завжди визначали стрижневим компонентом навчання мови. Попри загальне визнання пріоритетності цього завдання саме лексична компетенція викликає труднощі в тих, хто опановує мову, з одного боку, оскільки вимагає тривалої роботи над лексикою, а з іншого – у викладачів, які мають так організувати роботу над лексичним матеріалом, щоб зробити її якомога ефективнішою, забезпечивши автоматизацію використання навички. Більше того, саме вчитель має створити умови для постійного використання учнями набутої лексики, її оновлення, інтеграції та подальшого повторення.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетенції та лексичної компетенції як її складової була предметом дослідження таких українських і зарубіжних учених, як: Н. Бориско, Н. Гальскова, Н. Гез, С. Ніколаєва, С. Смоліна, О. Шамов, С. Шатілов, N. Schmitt та ін. Було описано прийоми семантизації іншомовних слів, механізми засвоєння лексики в рецептивних і репродуктивних видах мовленнєвої діяльності на різних етапах навчання іноземних мов, розроблено типи та види вправ для навчання термінологічної лексики; визначено критерії та описано процедури відбору лексичних одиниць для формування словників-мінімумів.

Однак на практиці існує необхідність постійного пошуку нових можливостей для підвищення ефективності методики формування лексичної компетенції студентів у контексті компетентнісного підходу, що дасть можливість узгодити й синхронізувати формування іншомовної лексичної компетенції з іншими компетенціями.

Мета статті – проаналізувати й уточнити етапи формування лексичної компетенції студентів першого курсу мовних педагогічних ВНЗ, навести приклади вправ, які можуть бути використані на заняттях з практики усного та писемного мовлення зі студентами-першокурсниками.

Сучасна концепція вищої освіти передбачає організацію навчального процесу на основі набору компетенцій, які мають загальнокультурний та професійний характер. Від випускників ВНЗ очікують уміння здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність як у повсякденній, так і в професійній сфері. Отже, в майбутніх спеціалістів необхідно сформувати високий рівень комунікативної компетенції, що є малоймовірним без гарного володіння іншомовною лексикою. Іншомовна лексична компетенція є мовною основою комунікативної компетенції. Їх можна розглядати як динамічну єдність: лексична компетенція формується в процесі комунікативної діяльності студентів, а комунікативна компетенція вдосконалюється паралельно зі становленням лексичної компетенції, тобто їх формування взаємозалежне.

Враховуючи природну інтегрованість лексичного компонента до структури мовної складової комунікативної компетенції, остання передбачає знання, навички та вміння, необхідні для розуміння іншомовного учасника діалогу й генерування власної моделі мовної поведінки, адекватної меті та ситуації спілкування. Вона потребує знання основних понять лінгвістики (стилів, типів, способів зв'язку речень у тексті тощо), навичок і вмінь аналізу тексту й власне комунікативних умінь, тобто вмінь мовного спілкування відповідно до різних сфер і ситуації мовлення [6, с. 105]. Комунікативна компетенція – це здатність реалізовувати лінгвістичну компетенцію в різних умовах мовної взаємодії з урахуванням соціальних норм поведінки й комунікативної доцільності висловлювання [7, с. 103]. У процесі формування комунікативної компетенції провідним компонентом є мовленнєві (комунікативні) навички та вміння, які, в свою чергу, містять навички й уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Лексична компетенція – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній та динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [2, с. 309]. Отже, лексична компетенція включає в себе лексичні навички, знання та загальну мовну усвідомленість або здатність їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності. Основний компонент лексичної компетенції – це навички, які розглядають як дії з мовним матеріалом, доведені до автоматизму внаслідок вправління, а вміння – як здатність здійснювати мовленнєву діяльність в умовах міжкультурного іншо-

мовного спілкування на основі здобутих знань і навичок, повністю зосереджуючись на змісті висловлювання, а не на мовних засобах [2, с. 311].

Лексичні навички поділяють на рецептивні та репродуктивні. Рецептивні навички – це навички сприймання й розуміння лексичних одиниць в усному та писемному мовленні, а саме:

- впізнавання, диференціації та ідентифікації усної й письмової форм лексеми;

- співвіднесення лексеми з відповідним об'єктом чи явищем;

- обґрунтованої здогадки про значення лексичної одиниці [4, с. 16].

Під репродуктивними навичками розуміють навички використання лексичних одиниць в усному чи писемному мовленні, що передбачає:

- виокремлення лексичної одиниці з довготривалої пам'яті;

- відтворення лексеми в зовнішньому мовленні;

- миттєве сполучення лексеми з іншими словами, що утворюють синтагму й фразу за правилами лексичної сполучуваності;

- вибір відповідного стилю (офіційний/неофіційний) [4, с. 16].

Мовленнєві лексичні навички лежать в основі всіх видів мовленнєвої діяльності, отже, в студентів мовних педагогічних ВНЗ треба формувати лексичні навички аудіювання, говоріння, читання та письма.

Процес навчання іншомовної лексики починається з ознайомлення з новими лексичними одиницями, а його кінцева мета – активне використання лексем у мовленнєвій діяльності. Згідно з концепцією Ю. Пасова, спочатку формуються навички роботи з лексичним матеріалом, наступний етап присвячується вдосконаленню навичок, і тільки після цього розвиваються вміння оперувати лексичними одиницями в мовленнєвій діяльності [3, с. 116].

Згідно з дослідженням В. Кук [9, с. 61–62], методика формування лексичної компетенції має передбачати, що студенти мовних ВНЗ засвоюють вимову та правопис слова. Вони повинні навчитися відокремлювати морфему слова й усвідомлювати найбільш поширені деривації та флексійні форми. З цією метою необхідно засвоювати “синтаксичну поведінку” слова у фразі та реченні. Крім того, майбутні вчителі англійської мови мають засвоїти порівняльне, емоційне й прагматичне значення слова. Порівняльне значення включає в себе різноманітні значення словоформи й метафоричні розширення значення. Під емоційним значенням розуміють конотації слова. Прагматичне значення відображається в знаннях про вживання цього слова в певних ситуаціях. Не повинні залишатися поза увагою також лексичні відношення слова з іншими словами, тобто явища синонімії та антонімії.

Отже, розглядаючи проблему лексичної компетенції як невід'ємної лінгвістичної складової іншомовної комунікативної компетенції, ми виокремлюємо три етапи формування лексичної компетенції в студентів мовних педагогічних ВНЗ:

- етап семантизації (ознайомлення з новим лексичним матеріалом);

– етап автоматизації (формування та вдосконалення лексичних навичок, оволодіння формою, значенням, функцією лексичних одиниць шляхом виконання некомунікативних і комунікативних вправ);

– етап застосування (відтворення лексичних одиниць на рецептивному та продуктивному рівнях, уживання нової лексики в мовленні згідно з поставленою комунікативною метою) [5, с. 29].

Для ефективного формування іншомовної лексичної компетенції необхідна система відповідних вправ. Згідно з визначенням Л. Панової [2, с. 312], вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення. Система вправ передбачає послідовність і логічний порядок подання матеріалу з урахування принципу наростання складності завдання, узгодженості з попередньо засвоєним матеріалом, що забезпечує формування навичок і вмінь. У нашому дослідженні використано класифікацію вправ, запропоновану С. Ніколаєвою, серед яких головними критеріями є: спрямованість вправи на прийом або видачу інформації; комунікативність; характер виконання; участь рідної мови; місце виконання [1, с. 66].

Наведемо приклади вправ, які використовували на заняттях з практики усного й писемного англійського мовлення для формування рецептивних і репродуктивних лексичних навичок студентів першого курсу з теми “Every Man To His Trade”. Мета першого етапу – забезпечити процес семантизації слова, що забезпечується виконанням переважно рецептивних, рецептивно-репродуктивних, мовних й умовно-комунікативних вправ на підстановку, тлумачення та осмислення понять, пошук дефініцій. Виходячи з вікових особливостей студентів, рівня їх підготовки та теми заняття, ми обрали безперекладні способи семантизації лексики через опис і тлумачення значення лексем англійською мовою.

Приклад 1. Інструкція: Match the professions on the left with the correct definitions on the right.

- | | |
|---------------------|---|
| 1) an ambassador; | a) a person whose job is cutting up and selling meat |
| 2) a bookmaker; | b) a person who buys and sells houses for others |
| 3) a butcher; | c) a person whose job is taking bets on horse races |
| 4) a coach; | d) a diplomat sent from one country to another either as a permanent representative or on a special mission |
| 5) an estate agent. | e) a person who trains sportsmen [8, p. 32] |

Приклад 2. Інструкція: Guess what these people do for a living. The words in the box can help you.

mathematician	chemist	physicist	editor	physician
---------------	---------	-----------	--------	-----------

- 1) I'm working in the field of nuclear physics.
- 2) Mr Burton edits a periodical.
- 3) We examine chemical properties of metals.
- 4) I study the latest developments in mathematics.
- 5) My friend's involved in the medical treatment of cancer [8, p. 33].

Етап автоматизації дій з лексичними одиницями представлений не-комунікативними рецептивними й рецептивно-репродуктивними вправами на заповнення пропусків у тексті для читання, вибором значення багатозначного слова з декількох поданих значень, визначення в тексті ключових слів, знаходження в тексті слів за темою тощо.

Приклад 3. Інструкція: Fill in the gaps choosing a suitable word from the box.

job	occupation	position	vacancies	calling
-----	------------	----------	-----------	---------

- 1) He applied for the _____ of assistant manager in a big company.
- 2) It is in Sarah's nature to help others, so her work is inseparable from her life. Being a doctor isn't just her job, it's her _____.
- 3) Laura has a well-paid _____ in the tax department.
- 4) You can read want ads to learn about _____ available and then you can apply for any of them.
- 5) Gardening is a nice _____ for bright spring days [8, p. 36].

Приклад 4. Інструкція: Read the following want ads and answer the questions.

A CLERK. Gen. off. duties and proofrdg. Must have good grammar skills and type 50 WPM. Apply in person 9–4 P. M. 20 E. Main St.

B CLERK. 10-key touch, math aptitude a must. Typ. req. Apply by mail Box 45867, Chicago 60647.

C CLERK. No exp. nec. Will train. 40-hr. wk. Mon – Fri 8 to 4. Many bene. inc. health ins. Call Mr. Merton, 555-1921.

- 1) Which job requires the ability to type 50 words per minute?
- 2) Which job requires applying in person?
- 3) Which job requires applying by phone?
- 4) Which job requires applying by letter?
- 5) Which job requires proofreading?
- 6) Which job requires being good at math [8, p. 41]?

Наступний етап представлений рецептивно-репродуктивними й продуктивними умовно-комунікативними вправами, спрямованими на самостійне використання лексичних одиниць у мовленні.

Приклад 5. Інструкція: Name at least 3 jobs for each item of the list below. Give reasons to explain your choice.

- 1) Are the best paid in your country?
- 2) Need a lot of training?
- 3) You find the least pleasant?
- 4) Require wearing special clothes.
- 5) Often give a chance to get tips [8, p. 34].

Приклад 6. Інструкція: Think of an occupation. Don't tell it to your class. Let the class ask you 10 "yes-no" questions. The student who guesses the occupation correctly will be "it" the next time. The other students will try to guess his/her occupation in the same way [8, p. 38].

Треба зазначити, що межа між розглянутими етапами є умовною, оскільки в процесі навчання лексичні навички формуються комплексно, паралельно з мовленнєвими вміннями, й ефективно формування лексичної компетенції відбувається за умови виконання студентами великої кількості лексично спрямованих вправ різних форматів з поступовим нарощуванням складності.

Висновки. Поетапне формування лексичної компетенції як важливої складової іншомовної комунікативної компетенції забезпечує свідоме засвоєння студентами англійської лексики в навчальних комунікативних ситуаціях, що в подальшому сприятиме їх ефективній професійній діяльності. Наведені приклади вправ можна використовувати на заняттях з практики усного й писемного мовлення на першому курсі мовного педагогічного ВНЗ для формування та автоматизації лексичних навичок у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Подальші дослідження можуть бути пов'язані з вивченням ефективності прийомів запам'ятовування й засвоєння лексичної інформації, розробкою системи вправ для вдосконалення процесу формування лексичної компетенції майбутніх учителів англійської мови.

Список використаної літератури

1. Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – вид. 2-е, випр. і перероб. – Київ : Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – Київ : Академія, 2010. – 328 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С. В. Смоліна // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 16–23.
5. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с.
6. Щеглова Н. В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н. В. Щеглова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 4. – С. 105–107.
7. Шермазанова С. В. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / С. В. Шермазанова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 12. – С. 103–104.
8. A Way to Success: English for University Students. Year 1 (Teacher's Book) / [Н. В. Тучина, І. В. Жарковська, Н. О. Зайцева]. – Харків : Фоліо, 2006. – 416 с.
9. Cook Vivian. Second Language Learning and Language Teaching. / V. Cook. – London : Arnold, 2001. – 262 p.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

Панченко В. В. Формирование англоязычной лексической компетенции студентов языковых педагогических высших учебных заведений

В статье рассматривается процесс формирования лексической англоязычной компетенции, определяются его этапы. Раскрывается содержание понятий “иноязычная коммуникативная компетенция”, “лексическая компетенция”, “рецептивный лексический навык”, “репродуктивный лексический навык”. Приведены примеры упражнений, которые использовались в процессе преподавания дисциплины “Практика

устной и письменной речи” на филологическом факультете педагогического ВУЗа на этапах семантизации, автоматизации и самостоятельного использования лексических единиц для формирования рецептивных и репродуктивных лексических навыков.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, лексическая компетенция, лексические навыки, упражнения.

Panchenko V. Formation Ofenglish Lexical Competence of Foreign Language Department Students

The aim of the article is to analyze and define more precisely the stages of the lexical competence formation of the first-year students – future English teachers. Foreign lexical competence is considered as the language basis of the communicative competence and their mutually dependent development is justified. The author pays special attention to the formation and development of reproductive and receptive lexical skills as the main constituent parts of the lexical competence and provides the examples of mental operations that correspond to these skills. Having analyzed the works by prominent native and foreign scholars, personal educational experience, the author presents the three-staged process of the foreign lexical competence formation which includes the stages of sematization, automatization and independent usage.

Each stage requires a complex of appropriate exercises. This complex has to introduce the material logically, taking into consideration the principle of increasing complexity of tasks, in coordination with the recently mastered material, which ensures effective formation of lexical skills. Several examples of the exercises used at the lessons of English oral and writtenspeech at the language department of the humanitarian-pedagogical academy are supplied in the article. Each exercise is referred to the definite stage of the lexical competence formation and is supplied with an appropriate instruction. The exercises can be used to develop receptive and reproductive lexical skills of foreign philology departments students on the stages of sematization, automatization and independent usage. Further researches on the topic can be connected to the development of effective ways of new lexical units learning and remembering.

Key words: foreign communicative competence, lexical competence, lexical skills, exercises.

УДК 378:37.04

Н. С. СКРИПНИК

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський автомобільно-дорожній університет

ФОРМИ ТА МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ВТНЗ

У статті подано опис упровадження педагогічного супроводу як теоретично обґрунтованої педагогічної умови формування суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності в процесі експериментальної роботи. Охарактеризовано напрями й завдання педагогічного супроводу процесу формування суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності, подано форми та методи його реалізації.

Ключові слова: суб'єктна позиція, студент, позааудиторна діяльність, педагогічний супровід.

Питання особистісного становлення, самовизначення, розвитку позиції особистості, суб'єктних якостей майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі, зокрема технічного профілю, наразі набувають дедалі більшої актуальності. Водночас науково-методичне забезпечення цього процесу у вищій школі розроблено на сучасному етапі недостатньо. Під час наукового пошуку забезпечення педагогічного супроводу, що передбачає цілеспрямовану, сплановану діяльність педагогів, зорієнтовану на допомогу студентам у досягненні високого рівня суб'єктної позиції, було теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено як одну з педагогічних умов формування суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності [5, с. 121–134].

Певні аспекти формування суб'єктної позиції особистості в студентської молоді висвітлено в наукових працях, які присвячені: питанням особистісного зростання майбутнього фахівця (В. Гриньова, А. Маркова, О. Попова), його самореалізації (Л. Рибалко, О. Шутенко); окремим питанням суб'єктності особистості, її суб'єктної позиції, технологічному забезпеченню її формування (М. Боритко, С. Годник, С. Кашлев, О. Мацкайлова, Т. Ольхова, М. Сергєєв, В. Серіков, В. Сластьонін). Наукові засади підвищення якості підготовки фахівців інженерного профілю розкрито в працях М. Добрускіна, О. Ігнатюк, Н. Кузьменко, О. Піралової, С. Резнік, О. Романовського, зокрема, питання їхнього особистісного вдосконалення висвітлено в публікаціях М. Дем'яненко, Н. Саєнко, Т. Сергейчук, Н. Ткачової, Н. Тугай. Сучасні вчені визначають напрями та форми організації позааудиторної діяльності у вищих навчальних закладах (Р. Абдулов, В. Астахова, Л. Кондрашова), а також її значення в професійному самовизначенні, формуванні професійних інтересів (Т. Іванайська, Л. Смеречак). Зміст педагогічного супроводу розроблено К. Александровою, О. Єрьоменко, Л. Новосоловою, С. Сильченковою, Н. Яковлевою. Попри значну кількість науко-

вих досліджень, які певною мірою сприяють вирішенню окресленої проблеми, можна констатувати, що в сучасній педагогічній науці недостатньо висвітлено методичне забезпечення реалізації педагогічних умов формування суб'єктної позиції студентів у позааудиторній діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні форм і методів реалізації педагогічного супроводу як педагогічної умови формування суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності в процесі експериментальної роботи.

Результати вивчення існуючих у сучасній науковій літературі поглядів на поняття “педагогічний супровід” засвідчили відсутність його єдиного, загальновизнаного тлумачення. Науковці по-різному розуміють це поняття, часто ототожнюючи його з поняттями педагогічної допомоги, підтримки або керівництва, а часом – розмежовують їх. Детально не зупиняючись на аналізі підходів різних науковців [1; 4; 6; 8], зауважимо, що на основі зіставлення понять “педагогічна підтримка”, “педагогічний супровід” і “педагогічне керівництво” можна зробити висновок, що педагогічна підтримка пов'язана, насамперед, з подоланням конкретних проблем того, хто навчається, і реалізується педагогами в проблемній ситуації. Педагогічний супровід передбачає тривалу, заздалегідь сплановану діяльність, спрямовану на запобігання появі труднощів у того, хто навчається, за потреби в його межах надається і підтримка, і допомога. Порівняно з педагогічним керівництвом, педагогічний супровід має більш м'який характер і передбачає більше самостійності й активності вихованців.

Сутністю педагогічного супроводу в контексті нашого дослідження вважаємо педагогічну діяльність, спрямовану на (сумісне зі студентом) створення умов для формування суб'єктної позиції студента, для розуміння ним індивідуальних і соціальних сенсів життєдіяльності й освіти зокрема, для розробки та прогнозування результатів індивідуальної стратегії поведінки й освіти, її реалізації, подолання студентом особистісно значущих проблем. Ключовим для педагогічного супроводу є створення атмосфери, завдяки якій вихованець знає, що в нього є, на кого спиратися, кому довіритись, знає, що він не сам на сам зі своїми успіхами й труднощами, що поруч є педагог, який не буде втручатись без приводу, але завжди готовий допомогти та підтримати.

Ця педагогічна умова реалізована згідно з визначеними в дослідженні напрямками й завданнями педагогічного супроводу.

Перший напрям, *аналітично-проектувальний*, передбачав вирішення таких завдань:

- аналіз індивідуальних особливостей та освітніх запитів студентів;
- проектування перспектив взаємодії з вихованцем, у тому числі його участі в різних творчих, соціальних, наукових проектах і в різних формах позааудиторної діяльності.

Індивідуальні особливості та освітні запити студентів частково вивчено на основі аналізу даних пілотажного дослідження й комплексної діа-

гностики рівня сформованості суб'єктної позиції студентів. Детальнішу інформацію отримано під час безпосередньої взаємодії з кураторами, зі студентами в позааудиторній діяльності консультативного напрямку педагогічного супроводу.

Наступне завдання передбачало розробку попереднього, чорнового варіанта плану залучення студентів експериментальних груп до позааудиторних заходів. Цей план також містив наявну інформацію про рівень сформованості компонентів суб'єктної позиції студентів за всіма визначеними критеріями й показниками на початок експериментальної роботи, дані щодо попереднього досвіду участі в позааудиторних заходах та незаповнені поля для планування позааудиторної діяльності, фіксації її результатів, даних про рівень сформованості компонентів суб'єктної позиції студента після закінчення експерименту. Оскільки студенти в кожній з трьох експериментальних груп мали певні особливості, ми вважали доцільним запропонувати кожній групі такий план і зробити огляд майбутніх запланованих заходів, які можуть надати їм можливості для розвитку тих знань, умінь і якостей, які в них сформовані недостатньо.

Так, майбутнім інженерам експериментальної групи E_1 були цікаві заходи будь-якого напрямку позааудиторної діяльності за умов розуміння ними результатів участі в них і відповідності їхнім прагненням, але найбільший інтерес у них викликала науково-дослідна робота. Найчастіше їхні труднощі були пов'язані з недостатнім розвитком умінь працювати в парі, команді; організовувати колектив, бути виконавцем; раціонально розподіляти свій час (організаторські вміння); коротко, чітко й змістовно висловлювати свої думки; побоюванням виступу перед аудиторією (комунікативні вміння); умінням аналізувати й оцінювати власну поведінку в тих чи інших ситуаціях (рефлексивні вміння). Виходячи із цього, їм були запропоновані заходи, пов'язані з науково-дослідною роботою (студентські конкурси, конференції, круглі столи тощо) та іншими напрямами позааудиторної діяльності, що сприяли розвитку зазначених умінь, також їх активно залучали до роботи зі студентами двох інших експериментальних груп.

Оскільки студенти групи E_2 віддавали перевагу груповим і масовим формам певного напрямку позааудиторної діяльності, потрібно було роз'яснити їм можливості й переваги інших її напрямів та індивідуальної форми участі. Пропоновані заходи стосувались як напрямку, що викликає найбільший інтерес, так і інших. Наприклад, студентам-спортсменам, крім спортивних змагань, пропонували організувати екскурсію, групу підтримки вболівальників, виступити на святі, підготувати доповідь стосовно свого хобі, взяти участь у конкурсі есе тощо.

Студентів групи E_3 спочатку потрібно було переконати в доцільності брати участь у позааудиторній діяльності взагалі, розкрити їм її можливості, переваги участі в ролі помічника в організації, учасника, а не пасивного глядача. Пропоновані заходи стосувались різних напрямів позааудиторної діяльності, акцент робили саме на активній участі.

Другий напрям педагогічного супроводу, *консультувальний*, передбачав взаємодію педагогів і студентів, сприяння процесу формування суб'єктної позиції майбутніх інженерів, надання педагогічної підтримки й допомоги шляхом консультування студентів експериментальних груп.

Термін “консультація” тлумачать як порада фахівця в певній галузі з певного питання; установа, де можна отримати таку пораду; спеціальне заняття, яке проводить викладач зі свого предмета з метою допомогти тим, хто навчається, у засвоєнні матеріалу, підготовці до іспиту тощо [7].

У межах цього напрямку на початку формувального етапу експерименту педагоги проводили індивідуальну роботу з кожним зі студентів експериментальних груп з метою уточнення їх індивідуальних потреб, інтересів, запитів, очікувань щодо участі в позааудиторній діяльності, виявлення та подолання їхніх побоювань щодо можливих труднощів. На цьому етапі було важливо, щоб педагог виказав небайдуже, доброзичливе, ставлення до студента, зацікавленість у його розвитку, прагнення співпрацювати, а не жорстко керувати. На основі отриманих даних організовано спільний пошук педагогом і студентом методів, форм, заходів позааудиторної діяльності для формування й розвитку суб'єктної позиції майбутнього інженера.

Результатом такої роботи був допрацьований план участі студента в позааудиторних заходах з метою формування й розвитку його суб'єктної позиції. Це було орієнтовним планом дій студента в позааудиторній діяльності, у який за потреби вносили зміни. До того ж, інформація щодо проведення різних позааудиторних заходів надходить протягом усього навчального року, на початок навчального року в повному обсязі її немає.

Ще однією підставою для внесення корегувань до плану було бажання саме студентів. Так, багато студентів групи E_1 хотіло внести до плану якомога більше заходів, а брати чи не брати в них участь – остаточно вирішувати пізніше. Більшість студентів групи E_2 охоче вносила до плану заходи одного-двох напрямів позааудиторної діяльності, позитивний досвід участі в яких вони мали, при цьому вони досить насторожено ставились до незнайомих заходів. Особливістю більшості студентів групи E_3 було бажання вносити до плану один-два заходи, а подальше планування здійснювати вже після участі в них залежно від отриманих вражень і результатів.

Завданням педагога було не наполягати, не змушувати студентів обирати певні заходи із запропонованих, а надавати інформацію щодо них, пояснювати, спрямовувати до роздумів, обґрунтованого власного вибору за допомогою навідних питань, таких як “Чому Ви бажаєте (або не бажаєте) взяти участь у цьому заході?”, “Яку форму участі обираєте (індивідуальна, парна, масова)? Чому?”, “Чого Ви можете (хочете) навчитись, взявши участь у ньому?”, “Яких результатів плануєте досягти?” тощо. Тобто педагог допомагав студентам самим визначитися з напрямом формування власної суб'єктної позиції в позааудиторній діяльності, виконуючи роль фасилітатора.

У цьому напрямі педагоги зверталися до таких способів педагогічного супроводу, як: визначення зі студентами варіантів і наслідків вільного

відповідального вибору стратегій діяльності, спілкування, поведінки, у тому числі джерел необхідної інформації, завдань, форм участі в заходах різного характеру й ступеня складності, партнера для спільної роботи над завданням (одногрупника, педагога тощо); спільна з вихованцями побудова послідовності позааудиторної діяльності та її максимально можливе забезпечення відповідною організацією; рефлексивна взаємодія педагогів і студентів з приводу продуктів позааудиторної діяльності, у тому числі за допомогою плану й портфоліо індивідуальних досягнень вихованців; надання студентам педагогічної підтримки та допомоги.

Спираючись на дослідження сучасних науковців [2; 3; 6] щодо класифікації консультування за видами, формами, способами тощо, вважаємо за можливе поділити проведені протягом формувального етапу експерименту консультації за певними ознаками.

За кількістю учасників консультації було організовано в індивідуальний, груповий або колективний спосіб. Індивідуальні консультації передбачали взаємодію педагога з одним конкретним студентом. Вони надавали можливість педагогу та студенту обговорювати певні питання, проблеми тощо сам-на-сам, педагогу – враховувати особливості студента, його інтереси, потреби, труднощі й побоювання, рівень знань і розвитку певних умінь тощо. Групові консультації проводили для групи студентів, об'єднаних за певною ознакою (рівнем знань, розвитку певної групи вмінь, науковими інтересами, участю в проекті, конкурсі тощо). Такі консультації виявилися більш економними за часом, тому що педагог надавав допомогу кільком студентам одночасно, й ефективними, оскільки при груповому консультуванні не тільки педагог впливав на студентів, а й кожен студент впливав і відчував вплив інших. Колективні консультації відрізнялись тим, що студентів експериментальної групи розглядали як цілісний колектив. Такі консультації проводили під час лекторію, вони допомагали узагальнювати, систематизувати знання, отримані на лекціях.

За частотою проведення можна виокремити одноразові, багаторазові, екстрені консультації; за характером контакту між викладачем і студентами – очне консультування, консультування по телефону, консультування за допомогою інтернет-технологій (електронна пошта, Skype, онлайн-консультації чати, додатки-месенджери, соціальні мережі тощо).

Залежно від дидактичних цілей консультації були теоретичними (педагог давав відповіді на теоретичні питання); практичними (роз'яснення з приводу виконання певних завдань, оформлення робіт, презентацій тощо); комбінованими (поєднання практичних і теоретичних питань).

Наступний напрям педагогічного супроводу, *координаційний*, передбачав узгодження діяльності студентів, які брали участь в експерименті, інших студентів, педагогічних працівників, співробітників деканатів та інших співробітників навчальних закладів, гостей тощо з метою сприяння побудові позитивних, конструктивних взаємин усіх учасників позааудиторної діяльності.

Організаційний напрям стосувався питань організації заходів у межах позааудиторної діяльності. Так, питання й завдання, які вирішували педагоги в межах цього напрямку педагогічного супроводу, стосувались узгодження надання приміщень (аудиторії, актові зали, зали засідань тощо), технічних засобів, додаткових ресурсів, оформлення документації для проведення заходу; запрошення гостей, організації відвідин підприємств, участі в заходах інших навчальних закладів тощо, тобто були пов'язані із забезпеченням кадрових, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та інших умов для проведення позааудиторних заходів.

Здійснення педагогічного супроводу формування суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності передбачає розширення функціонально-рольового спектра діяльності педагога. Так, при здійсненні рефлексії студентами педагоги, які здійснювали педагогічний супровід, виконували роль фасилітатора, коуча, який підводить студента до того, щоб він сам знаходив відповіді, приймав рішення й брав на себе відповідальність за них. Допмагаючи студентам готуватись до участі, вони виконували ролі наставника або тьютора (конкурси студентських науково-дослідних робіт, студентські конференції тощо). При організації заходів (круглий стіл, проекти, зустрічі-презентації, зустрічі-семінари тощо) педагоги виконували роль супервайзера або модератора, при виникненні конфліктних ситуацій – посередника для їх вирішення, тобто медіатора.

Варто відзначити, що здійснення педагогічного супроводу формування суб'єктної позиції студентів ВТНЗ у позааудиторній діяльності в різних експериментальних групах мало свою специфіку. Особливості здійснення педагогічного супроводу для студентів групи E_1 зумовлені можливістю майбутніх фахівців самостійно обирати зміст, вид і форму справ та доручень, які вимагали виявлення різного ступеня самостійності; ініціювати способи виконання завдань. Студентам цієї групи забезпечувалася підтримка шляхом надання алгоритмів самоорганізації, які були спрямовані на самовияв та оволодіння ними системою прийомів і вмінь, що сприяють успішному формуванню суб'єктної позиції.

У групі E_2 педагогічний супровід полягав у допомозі вибору доручень, наданні інструктажу щодо їх виконання, організації взаємодії з іншими людьми.

Педагогічний супровід для групи E_3 передбачав комбінацію превентивної й оперативної підтримки. Також його здійснювали шляхом окреслення привабливої перспективи, допомоги щодо здійснення вибору в різноманітних ситуаціях, стимулювання студентів до вироблення самоповаги, позитивного ставлення до себе, віри у свої сили й можливості, організації самоконтролю своїх дій і вчинків.

Висновки. Здійснення педагогічного супроводу зробило процес формування суб'єктної позиції студентів ВТНЗ у позааудиторній діяльності

не стихійним, а цілеспрямованим, виконувало інтегративну роль для впровадження інших педагогічних умов.

Так, на основі діагностики рівня сформованості такої позиції в студента, аналізу його індивідуальних потреб й особливостей педагог проектував попередній план залучення студентів до різноманітних позааудиторних заходів. За допомогою педагогів студенти здійснювали рефлексію своїх освітніх і життєвих потреб, цілей, можливостей та складали свій план розвитку власної суб'єктної позиції в позааудиторній діяльності. При здійсненні педагогічного супроводу педагоги надавали студентам інформацію щодо позааудиторних заходів як свого навчального закладу, так й інших, роз'яснювали їх можливості щодо формування суб'єктної позиції студентів, пояснювали правила й умови участі в них, надавали допомогу в підготовці до них тощо. Позааудиторні заходи в межах експериментальної роботи було також організовано за безпосередньою участю або за допомогою педагогів, які здійснювали педагогічний супровід. Рефлексивний аналіз студентами своєї участі в тих чи інших заходах, позитивних результатів, причин невдач; пошук шляхів подолання проблем також відбувалися за допомогою педагогічного супроводу.

Список використаної літератури

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 40 с.
2. Білошицька Т. Педагогічне консультування у попередженні конфліктів між викладачем та учнем / Т. Білошицька // Проблема духовності сучасної молоді : реалії та перспективи : матер. міжрег. наук.-практ. конф. молод. дослід. – Житомир : ПП Сахневич, 2007. – С. 125–128.
3. Елизаров А. Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования : учеб. пособ. / А. Н. Елизаров. – Москва : Ось-89, 2003. – 336 с.
4. Новоселова Л. А. Педагогическое сопровождение будущего инженера-педагога в процессе профессионализации как фактор активизации его саморазвития / Л. А. Новоселова // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 177–185.
5. Рогова Т. В. Суб'єктна позиція майбутнього фахівця: теоретико-методичний аспект : монографія / Т. В. Рогова, Н. С. Скрипник. – Харків : Щедра садиба плюс, 2015. – 171 с.
6. Стяглик Н. Педагогічна підтримка студентів у процесі психолого-педагогічного навчального консультування / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Вип. LVI. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 224–232.
7. Толковый словарь русского языка : ок. 7000 словар. ст. : свыше 35 000 значений : более 70 000 иллюстрат. прим. [Электронный ресурс] / под ред. Д. В. Дмитриева. – Москва : Астрель : АСТ, 2003. – 1582 с. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/>.
8. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность [Электронный ресурс] / Н. О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. Серия : Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (263). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-kak-pedagogicheskaya-deyatelnost>.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.

Скрыпник Н. С. Формы и методы реализации педагогического сопровождения формирования субъектной позиции студентов ВТУЗ

В статье представлено описание внедрения педагогического сопровождения как теоретически обоснованного педагогического условия формирования субъектной позиции студентов высших технических учебных заведений во внеаудиторной деятельности в процессе экспериментальной работы. Охарактеризованы направления и задачи педагогического сопровождения процесса формирования субъектной позиции студентов высших технических учебных заведений во внеаудиторной деятельности, представлены формы и методы его реализации.

Ключевые слова: субъектная позиция, студент, внеаудиторная деятельность, педагогическое сопровождение.

Skrypnyk N. The Forms and Methods of Realizing Pedagogical Following of Formation of Subject Position of Students at Higher Technical Educational Institutions

The issues of personal development, self-determination, development of personality's position, subject qualities of future specialists during a course of higher education, including technical one, are becoming more and more important. However, scientific and methodological provision of the process in higher school is not developed enough at present. Pedagogical following has been theoretically substantiated and experimentally tested as one of the pedagogical conditions of forming subject position of students at higher technical educational institutions in extracurricular activities. The essence of pedagogical following of forming subject position of future professionals has been determined as pedagogical activities aimed at creating (together with a student) conditions for the formation of student's subject position, for understanding of his or her individual and social meanings of life activity and education in particular, for developing and predicting outcomes of individual strategies of behavior and education, its implementation and overcoming problems significant personally for him or her. The analytical and projecting, consulting, coordinating, organizing areas and tasks of pedagogical following have been specified. The forms and methods of pedagogical following for every area have been given. The roles of teachers in pedagogical following (supervisor, moderator, mediator, mentor, tutor, and facilitator) and behavior strategies have been characterized. The realization of pedagogical following in different experimental groups had specific character relating to peculiarities of every group. It has been described according to every determined area during experimental work. The conclusions of realization of pedagogical following of forming subject position of students at higher technical educational institutions in extracurricular activities have been made.

Key words: subject position, student, extracurricular activities, pedagogical following.

УДК 378.937

І. М. ТОЛМАЧОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ” В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

У статті на основі аналізу наукової літератури та власного досвіду роботи розкрито дидактичні аспекти викладання навчальної дисципліни “Вступ до спеціальності” в педагогічному ВНЗ. Організація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення кожної теми передбачала послідовну реалізацію мотиваційно-цільового, змістовно-операційного та рефлексивно-оцінного компонентів. Подано підходи до реалізації завдання набуття студентами суб’єктного досвіду в ході виконання ними запропонованої автором системи вправ та завдань. Цю роботу розглянуто як ефективний засіб оволодіння майбутніми вчителями початкових класів навчально-пізнавальною діяльністю та прояв інтелектуальної творчості.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, навчально-пізнавальна діяльність, студент педагогічного ВНЗ, навчальна дисципліна “Вступ до спеціальності”, система вправ та завдань.

У сучасному освітньому просторі України відбувається розробка нової філософії вищої педагогічної освіти. Особливої актуальності набуває завдання підготовки вчителя, для якого професійними пріоритетами є дитиноцентризм, вміння планувати та здійснювати освітній процес на інноваційних засадах, самовдосконалення тощо.

Вирішення цього завдання актуалізує проблему забезпечення якості професійної підготовки в педагогічному ВНЗ. Саме студент повинен з’ясувати роль особистості вчителя в сучасному педагогічному процесі та суттєві особливості професії, опанувати теоретичні засади та вміння педагогічної діяльності, встановити рівень власної готовності до виконання професійних обов’язків.

У свою чергу, важливим напрямом фахової підготовки стає цілеспрямоване створення сприятливих умов для формування майбутнього педагога як суб’єкта, що є носієм активності та пізнання, який не тільки освоює та здійснює навчально-пізнавальну діяльність, а, певною мірою, творчо її перетворює.

У науковій літературі є низка наукових розвідок, у яких висвітлено різні аспекти вирішення цієї проблеми: подано теоретичні засади організації процесу професійної підготовки майбутнього педагога в сучасних умовах (Л. О. Хомич); описано технологічну складову професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Л. В. Коваль); розроблено й упроваджено в навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу нові технології професійної підготовки майбутнього вчителя в ході викла-

дання “Педагогіки” (О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк); видано навчальні посібники “Вступ до педагогічної професії” (Г. М. Мешко, М. М. Фіцула).

Однак, у результаті аналізу наукової літератури виявлено недостатню розробленість питання забезпечення процесу оволодіння майбутніми вчителями початкових класів навчально-пізнавальною діяльністю та прояву інтелектуальної творчості в ході вивчення навчальної дисципліни “Вступ до спеціальності”. Ці обставини зумовлюють необхідність подальшого вивчення дидактичних аспектів цієї роботи, що є органічною складовою загальної системи професійно-педагогічної підготовки.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури та досвіду роботи схарактеризувати дидактичні аспекти викладання навчальної дисципліни “Вступ до спеціальності” в педагогічному ВНЗ.

Методологічним підґрунтям запропонованої системи роботи стали результати сучасних наукових досліджень проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня.

На думку О. О. Ліннік, нові парадигми професійної педагогічної освіти зумовлюють нові пріоритети в підготовці фахівців: формування здатності до проектування освітніх систем, здатності до управління навчальною ситуацією в різних освітніх моделях, формування суб’єктної позиції в життєвому та професійному просторі [3].

Погоджуємося з тезою Л. О. Хомич про те, що в сучасних умовах потрібні комплексна організація навчальної діяльності студентів, безперервність і систематичність вивчення педагогічної теорії та шкільної практики протягом усього періоду навчання у ВНЗ, взаємозв’язок теоретичного й практичного навчання, змісту, форм і методів навчання й особистості викладача, творче спілкування зі студентами, організація диференційованої самостійної роботи [6].

“Вступ до спеціальності” належить до навчальних дисциплін циклу загальнопрофесійної підготовки студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр” спеціальності “Вчитель початкової школи”.

Мета викладання курсу “Вступ до спеціальності” – формування в студентів мотивації, знань, умінь та навичок щодо успішного здійснення педагогічної діяльності; становлення педагогічної спрямованості мислення; теоретична підготовка майбутніх учителів до здійснення навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі, формування відповідних знань, умінь і навичок.

Реалізація цієї мети передбачає розв’язання таких завдань: ознайомити майбутніх учителів із системою освіти в Україні; сформуванню в студентів уявлення про педагогічну діяльність та мотивацію до свідомого оволодіння нею; сприяти адаптації студентів до навчання у ВНЗ, ознайомити з основами культури навчальної праці у ВНЗ, допомогти оволодіти ними; показати вищий навчальний заклад як середовище оволодіння професійною діяльністю; схарактеризувати середній загальноосвітній навча-

льний заклад як середовище здійснення педагогічної діяльності; розкрити місце педагогічної практики студентів у їх професійній підготовці, ознайомити з її видами та особливостями; окреслити шляхи формування культури педагогічного спілкування; сформувати вміння особистісного та професійного самовиховання.

У результаті вивчення дисципліни студент повинен знати: основні поняття курсу “Вступ до спеціальності”; принципи побудови системи освіти в Україні, її суттєві ознаки; характеристику педагогічної діяльності; сучасні вимоги до особистості вчителя; завдання та специфіку різних видів педагогічної практики; особливості організації навчальної роботи у вищому навчальному педагогічному закладі; особливості здійснення студентом самостійної роботи; права й обов’язки школяра та студента; сутність і особливості педагогічного спілкування; особливості поведінки, фізичного та психічного розвитку школяра.

У результаті вивчення дисципліни майбутній учитель повинен уміти: оперувати поняттєво-категоріальним апаратом дисципліни; вивчати, аналізувати та систематизувати теоретичні засади педагогічної діяльності; обирати оптимальні шляхи підготовки до практичних та семінарських занять; працювати з науковою, навчальною й методичною літературою; використовувати певні прийоми самостійної роботи у ВНЗ; виявляти, описувати та аналізувати педагогічні факти, явища й процеси; здійснювати самовиховання з метою формування в себе професійних якостей учителя.

Дисципліна складається з двох змістових модулів:

1. Суть та особливості навчання в педагогічному ВНЗ.
2. Суть та особливості майбутньої професійної діяльності.

В основу роботи покладено такі принципи: гуманістичної спрямованості навчання; забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання; професійної спрямованості навчання; науковості тощо.

Як дидактичні умови роботи обрано: сприяння самовизначенню студента; організацію навчання як процесу пізнання; використання методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності; усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання; професійну спрямованість навчально-пізнавальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу; організацію суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладача та майбутніх учителів; проблематизацію змісту навчальних занять; залучення студентів до створення та використання освітніх продуктів.

Погоджуємося з поглядами сучасних науковців на характер взаємодії того, хто вчить, та того, хто навчається, в освітньому процесі: викладачеві треба вміти так змінювати кожен ситуацію взаємодії зі студентом, щоб майбутній учитель отримував певний імпульс до особистісного та професійного розвитку. Саме тому в ході лекцій, семінарських та практичних занять, позааудиторної роботи комплексно використовували пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, частково-пошукові та дослідницькі методи (за характером навчально-пізнавальної діяльності студентів).

Було враховано, що набуття майбутніми вчителями суб'єктного досвіду в процесі навчально-пізнавальної діяльності здійснюється набагато ефективніше за умови побудови відносин викладача та студентів і майбутніх учителів між собою в площині змістовної навчальної взаємодії. Зокрема, на семінарських та практичних заняттях студенти систематично фронтально обговорювали й оцінювали виконання запропонованих вправ та завдань відповідно до колективно визначених критеріїв. Майбутні вчителі залучалися до взаємооцінки та самооцінки певних видів роботи. Систематично використовували інтерактивні методи навчання.

На нашу думку, організація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення кожної теми певної навчальної дисципліни передбачає поступову реалізацію мотиваційно-цільового, змістовно-операційного, рефлексивно-оцінного компонентів.

Надамо загальну характеристику системи вправ та завдань, що були підібрані, розроблені й використані нами в процесі викладання навчальної дисципліни "Вступ до спеціальності" в педагогічному ВНЗ. Цю систему вправ та завдань студенти виконували після роботи в ході лекції за певною темою.

Роботу в межах мотиваційно-цільового компонента було організовано шляхом обговорення проблемних питань; добір асоціацій; формулювання питань, на які необхідно знайти відповіді в процесі опрацювання теми; аналіз педагогічних ситуацій; тестування (визначення здібностей й особистісних якостей); створення емблеми.

Для реалізації змістовно-операційного компонента майбутні вчителі початкової школи виконували такі завдання: вибір суттєвих ознак поняття; написання визначень понять; обговорення понять; робота з незакінченими реченнями; робота з таблицями; робота з творами видатних педагогів; формулювання порад; складання схем; підготовка й обговорення повідомлень; створення та обговорення презентацій; перегляд й обговорення відеофрагментів; складання списку літератури; аргументація висловів; формулювання висновків; аналіз педагогічних ситуацій; написання реферату; написання анотації до статті; складання опорної схеми; складання зведених таблиць.

Забезпечення рефлексивно-оцінного компонента здійснювали за допомогою тестування (визначення рівня знань); роботи з незакінченими реченнями (підсумкова рефлексія); формулювання правил роботи; проведення круглого столу; написання есе; складання синквейну; написання казки; складання завдань за темою; взаємоперевірки; самоперевірки; взаємооцінки; самооцінки; візуалізації.

Наведемо приклад системи вправ та завдань, запропонованих майбутнім учителям у ході роботи над темою "Студент як суб'єкт педагогічного процесу у ВНЗ".

Мотиваційно-цільовий блок

1. Проблемне питання. У чому полягають наступність і відмінності навчальної діяльності у школі та навчально-пізнавальної діяльності в педагогічному ВНЗ?

2. Запишіть асоціації до терміна “студент”.

3. Проаналізуйте педагогічну ситуацію.

Студенти першого курсу отримали завдання зробити презентацію своєї групи на факультеті. Однак, унаслідок суперечок, які виникли серед першокурсників у процесі планування роботи, завдання не було виконано.

Назвіть основні причини труднощів, що виникли.

Сформулюйте 3–4 поради, щоб змінити ситуацію на краще.

4. Дайте відповіді на запитання: Які цілі Ви ставили перед собою, коли вступали до педагогічного ВНЗ? Чому цю тему необхідно вивчати? На які питання необхідно знайти відповіді в ході роботи над темою? У чому полягає важливість цього матеріалу для Вас особисто? Який результат Ви хочете отримати в кінці роботи над темою?

Змістовно-операційний блок

1. Напишіть визначення понять: студент; студентський квиток; залікова книжка.

2. Допишіть речення: До особливостей студентського колективу належать... Юнацький вік умовно поділяють на... Суб'єкти педагогічного процесу у ВНЗ – ... Студенти ВНЗ мають права та ... Права та обов'язки студента регулюються ...

3. Запишіть усі обов'язки студента.

4. Підкресліть основні характеристики студентського віку: оптимізм; максималізм і категоричність; суперечність між різноманітністю бажань та можливістю їх здійснення; формування ідеалу; суперечність широти інформації з глибиною її осмислення; суперечливий характер розвитку психічних функцій та інтелекту може позначитися на успіхах у навчанні; становлення самостійності; створення сім'ї.

5. Дайте відповіді на запитання: Які ознаки властиві поведінці людини старшого юнацького віку? Чому студент є суб'єктом педагогічного процесу? У чому Ви вже виявляєте суб'єктність у ході навчання у ВНЗ?

6. Заповніть таблицю “Труднощі студента-першокурсника в період адаптації та шляхи їхнього подолання”.

7. Групова робота: сформулюйте поради “Як підвищити працездатність студента в період адаптації до навчання у ВНЗ”.

8. Складіть “Портрет успішного студента педагогічного ВНЗ”.

Рефлексивно-оцінний блок

1. З'ясуйте, чому Вам треба навчитися, щоб успішно оволодівати вищою педагогічною освітою.

2. Складіть два завдання за темою “Студент як суб'єкт педагогічного процесу у ВНЗ” та обґрунтуйте доцільність їх виконання майбутніми вчителями.

3. Закінчіть речення: У ході роботи над темою я дізнався... У ході роботи над темою я зрозумів... У ході роботи над темою я навчився... Найбільші труднощі я відчув... Я певною мірою змінив своє ставлення до... Для мене ознайомлення із цією темою було важливим, адже...

Майбутні вчителі поступово набували знання про організацію освітнього процесу в сучасних середніх загальноосвітніх та педагогічних вищих навчальних закладах, визначали певні особливості власного характеру, ознайомлювалися з поглядами видатних педагогів на учня, вчилися аналізувати педагогічні ситуації, з'ясовували власні погляди на вчительську професію, формулювали завдання щодо здійснення самоосвіти тощо.

Наведемо приклад синквейну “Сучасна школа”, написаного студенткою першого курсу Ольгою П. у ході вивчення теми “Загальна характеристика системи освіти в Україні. Характеристика середнього загальноосвітнього навчального закладу”:

Сучасна школа.

Цікава, прогресивна.

Виховує, розвиває, навчає.

Освічене покоління.

Успіх.

У результаті аналізу дидактичних аспектів викладання навчальної дисципліни “Вступ до спеціальності” у педагогічному ВНЗ можна зробити такі **висновки**:

викладена в статті система роботи доповнює теорію професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічного ВНЗ;

– ця система роботи має суттєвий навчальний та розвивальний ефекти, адже майбутні вчителі початкової школи вчать виділяти й аналізувати істотні ознаки досліджуваних понять. У ході цієї роботи всім студентам надається можливість відчувати успіх у навчально-пізнавальній діяльності, виявити інтелектуальну творчість, взяти участь у створенні різноманітних освітніх продуктів;

– цілеспрямована реалізація запропонованих підходів сприяє адаптації першокурсників до умов навчання у вищому педагогічному закладі освіти та набуттю студентами суб’єктного досвіду в процесі засвоєння навчального змісту й способів роботи з ним.

Перспективами подальших пошуків у цьому напрямі є: забезпечення дидактичних засад роботи з виконання майбутніми вчителями початкової школи запропонованої системи вправ та завдань у ході вивчення інших навчальних дисциплін циклу загальнопрофесійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.

3. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія / О. О. Ліннік. – Київ : Слово, 2014. – 304 с.
4. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – Київ : Академвидав, 2010. – 200 с.
5. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. осв. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 168 с.
6. Хомич Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах зміни цінностей суспільства / Л. О. Хомич // Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомилинського. – 2010. – Вип. 1.30. – С. 11–17.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2016.

Толмачева И. Н. Дидактические аспекты преподавания учебной дисциплины “Введение в специальность” в педагогическом ВУЗ

В статье на основе анализа научной литературы и собственного опыта работы раскрыты дидактические аспекты преподавания учебной дисциплины “Введение в специальность” в педагогическом вузе. Организация учебно-познавательной деятельности будущих учителей в процессе изучения каждой темы предполагала последовательную реализацию мотивационно-целевого, содержательно-операционного и рефлексивно-оценочного компонентов. Представлены подходы к реализации задачи приобретения студентами субъектного опыта в ходе выполнения ими предложенной автором системы упражнений и заданий. Данная работа рассматривается как эффективное средство овладения будущими учителями младших классов учебно-познавательной деятельностью и проявление интеллектуального творчества.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, учебно-познавательная деятельность, студент педагогического вуза, учебная дисциплина “Введение в специальность”, система упражнений и заданий.

Tolmachova I. Didactic Aspects of Teaching of the Discipline “Introduction to Aspecialty” in Pedagogical Higher Educational Establishments

Based on the analysis of scientific literature and experience disclosed didactic aspects of teaching educational discipline “Introduction to specialty” in pedagogical University. The study is based on the principles such as humanistic orientation training; ensuring the unity of schooling, developmental and educational functions of education; professional orientation training; scientific and more.

Organization of teaching and cognitive activities of future teachers in the study of each topic included the consistent implementation of motivational-targeted, content-operative and reflective-evaluative components. Courtesy of general description of the system of exercises and tasks that were tailored, developed and used in the process of teaching and cognitive activities. Relations between teacher and students and future teachers among themselves organized in the area of meaningful learning interactions.

Presents approaches to implementing tasks of students' subjective experience during the execution of the system proposed by the author exercises and tasks. The given work is viewed as an effective means of mastering the future teachers of primary school teaching and cognitive activities and manifestations of intellectual creativity.

Proposed in the paper system complements theory of work professional and pedagogical preparation of students of pedagogical universities. This system of work has a significant educational and developmental effects because future teachers learn how to select and analyze the essential features of the studied concepts. During this work, all students have the opportunity to feel success in teaching and cognitive activities, identify intellectual creativity, participate in the creation of various educational products.

Key words: professional and pedagogical preparation, teaching and cognitive activity, student of pedagogical University, educational discipline “Introduction to specialty”, a system of exercises and tasks.

УДК 378.016:784(045)

О. В. ЦЕХМИСТРО

кандидат искусствоведения, старший преподаватель

Е. Д. СОБОЛЕВА

доцент, заслуженная артистка Украины

О. Л. ДУБОВСКАЯ

преподаватель

КУ «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» ХОС

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ: УСЛОВИЯ ЕГО СОХРАННОСТИ

В статье рассмотрены вопросы вокальной подготовки студентов, проанализированы методы вокальной работы с будущими учителями-музыкантами в контексте современных тенденций образования. Поднята проблема гигиены вокальной подготовки студентов, норм профессионального голосового режима, раскрыты причины расстройств работы голосового аппарата. Указано, что сохранение певческого голоса студентов музыкально-педагогических специальностей предусматривает выполнение общих и специфических требований к его охране, связанных с особенностями вокальной подготовки будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: гигиена голосового аппарата, методы вокальной подготовки, педагог-музыкант, правила охраны певческого голоса.

В процессе подготовки будущего педагога-музыканта особое значение имеет соблюдение гигиенических норм вокальной подготовки, сохранение певческого голоса и развитие вокальных возможностей, поскольку голосовой аппарат является основным инструментом педагогической деятельности учителя музыкального искусства. Полифункциональная специфика музыкально-педагогической деятельности в школе предполагает большие голосовые нагрузки, поэтому вопрос сохранения певческого голоса студентов музыкально-педагогических специальностей является актуальным.

Современные требования к вокальному исполнительству, универсальности учителя музыкального искусства требуют создания фундаментальных теоретико-методических работ по вокальной педагогике, привлечения знаний смежных отраслей наук (анатомии, физиологии, фониатрии, фонопедии, биофизики, психологии, педагогики). Так, физиологические основы постановки голоса освещены в работах: М. Грачовой, К. Злобина, И. Павлова, Л. Работнова, И. Сеченова, Ю. Фролова; исследования в области фониатрии проводили: А. Егоров, Ф. Заседателев, В. Конторович, И. Левидов, Л. Работнов, М. Фомичов; исследования акустических особенностей процесса голосообразования – Л. Дмитриев, Н. Жинкин, А. Мюзенхольд, С. Ржевкин, А. Рудаков, Р. Юссон; орфоэпических норм звукоизвлечения – Е. Знаменская, А. Микиша. Сведения о правилах охраны певческого голоса описаны в трудах А. Егорова, К. Злобина, И. Левидова, Д. Люша, Л. Работнова.

Целью статьи является выявление основных аспектов охраны и гигиены певческого голоса будущих учителей музыкального искусства и определение оптимальных условий для вокальной подготовки студентов.

Учитывая специфику вокально-педагогической деятельности учителя-музыканта в школе, большую нервно-физическую нагрузку голосового аппарата, важной проблемой является охрана певческого голоса студентов во время обучения, получение знаний по возрастным особенностям детского голоса и его охране и привитие им вокальной культуры.

Здоровье голоса будущего педагога-музыканта зависит от ряда факторов. Голосовой аппарат человека является составной частью человеческого организма, следовательно, общие требования, предъявляемые к гигиене голосового аппарата и охране певческого голоса, совпадают с правилами здорового образа жизни человека. Успешная же работа голосового аппарата вокалиста зависит от соблюдения этих норм гигиены жизнедеятельности человека. Обеспечение норм гигиены вокальной подготовки должно включать создание благоприятной обстановки обучения, звукоизоляцию учебной аудитории, соблюдение гигиенических норм учебного помещения, отсутствие посторонних лиц на занятиях на начальных этапах обучения. Таким образом, залогом здоровья органов голосового аппарата является поддержание общего здоровья организма студента, соблюдение режима труда и отдыха, правильная система питания, профилактика заболеваний верхних дыхательных путей, отказ от вредных привычек, закаливание и общее укрепление организма. В комплекс упражнений для общего укрепления организма следует включить специальные упражнения на развитие дыхательного аппарата. Такие упражнения представлены в работах В. Мордвинова “Практика основной работы по постановке голоса”, Л. Работнова “Физиология и патология голоса певца”, П. Органова “Певческий голос и методика его постановки”. Также есть ряд дыхательных методик (система Е. Стрельниковой и др.). Особенно важным является правильное распределение голосовой нагрузки студента в течение дня. Педагогу нужно регулировать самостоятельную работу студентов по вокалу. Данный вид работы целесообразно использовать только на старших курсах по постановке голоса.

К специфическим мерам охраны певческого голоса вокалиста относим правильность определения типа голоса, его постановки и нормализацию певческой функции голосового аппарата, что предполагает установление естественной связи между отдельными органами голосового аппарата. Охрана певческого голоса предусматривает анализ общего состояния здоровья студента во время занятий вокалом и внутренних ощущений голосового аппарата при фонации. Основным условием сохранения и развития певческого голоса студента является приобретение навыков правильного голосообразования. Приступая к работе с начинающим вокалистом, педагог должен изучить индивидуальные физиологические, психологические и возрастные особенности его развития. На начальном этапе занятий

по вокалу нужно учитывать небольшую выносливость голосового аппарата студента и его быструю утомляемость. Последствиями неправильной работы певческого голоса, его переутомления и несоблюдения норм гигиены голосового аппарата является возникновение профессиональных заболеваний голосового аппарата. Лучшим средством предотвращения таких заболеваний является профилактика, которая предполагает устранение причин, вызывающих их появление.

А. Егоров разделяет заболевания голосового аппарата вокалистов на две группы. К первой группе он относит функциональные заболевания, для которых характерно отсутствие каких-либо изменений в голосовых органах (фонастения, гипокинез голосовых мышц, фонаторная судорога голосовой щели). Ко второй исследователь относит заболевания, при которых, наряду с нарушением функции голосообразования, имеются видимые изменения в голосовых органах (острые хронические профессиональные ларингиты, узелковая болезнь, кровоизлияния в голосовые складки) [1, с. 133–136]. Причиной возникновения перечисленных заболеваний становится нарушение правил гигиены голоса, общее переутомление, невроты и другие заболевания, которые приводят к расстройству равновесия между процессами торможения и возбуждения в коре головного мозга, острые и хронические воспалительные заболевания верхних дыхательных путей, не учтено педагогом врожденных недостатков строения голосового аппарата студента. Одним из условий обеспечения охраны певческого голоса студентов может быть сотрудничество коллектива музыкально-педагогического факультета ВУЗа с врачом-фонологом, который осуществляет осмотр студентов, проводит консультации для педагогов и будущих учителей.

В. Живов утверждает, что работа по развитию певческих навыков должна быть тем стержнем, вокруг которого разворачиваются другие элементы учебно-хоровой работы [3, с. 42]. Работая над развитием певческого голоса студентов музыкально-педагогических факультетов, нужно уделять большое внимание формированию вокального слуха, поскольку он дает будущим педагогам возможность оценивать качество звучания собственного голоса, контролировать его и совершенствовать, делает процесс фонации осознанным.

Вокальную подготовку следует рассматривать как целостную сложную систему, представляющую собой совокупность различных составляющих: субъектов, объектов, структуры, методики, этапов работы, а также многообразие существующих между ними связей. Так, А. Маруфенко разделяет процесс вокальной подготовки на такие структурные элементы: мотивационный, информационный, операционный [4]. Результативность вокальной подготовки будущих учителей-музыкантов неразрывно связана с мониторингом уровней готовности студентов к вокальной деятельности. Мониторинговый срез, который осуществляет преподаватель постановки голоса, относим, прежде всего, к мотивационной сфере студента относительно будущей вокально-исполнительской и вокально-педагогической дея-

тельности; выявления конкретных вокально-музыкальных способностей студента. Важно наличие у будущего учителя-музыканта достоверных знаний о певческом процессе как психологическом, биофизическом и художественном – информационный элемент. Уровень сформированных вокальных компетенций, развитый музыкально-вокальный слух, соответствие имеющихся педагогических знаний, умений и навыков студента к требованиям обучения; ориентации в вокальном репертуаре для различных типов голосов, школьном программном репертуаре, научно-методической литературе по специальности – все это характеризует способность оперировать имеющимися знаниями, умениями и навыками.

В процессе формирования вокально-слуховых навыков студентов необходимо подчеркнуть необходимость охраны их слуха. При длительном раздражении органа слуха наступает его утомление, понижение слуховой чувствительности и необходимость длительного периода для его восстановления. В условиях систематического воздействия громких звуков в течение длительного времени слуховая чувствительность может не восстановиться вовсе.

Выводы. Проанализировав основные факторы охраны голоса, отметим необходимые условия его сохранения: соблюдение правильного режима дня, здорового образа жизни, питания, санитарно-гигиенических норм и положительного эмоционально-психологического микроклимата во время занятий; отказ от вредных привычек; учет современных аудио-, компьютерных технологий и осторожное использование технических достижений в работе с голосом; правильная диагностика типа голоса, учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающегося и сотрудничество с врачом-фоноатором; усвоение основных вокально-дыхательных норм по звукоизвлечению и звуковедению; системность и регулярность вокальных занятий с педагогом; формирование и развитие вокального слуха.

Таким образом, сохранение певческого голоса студентов музыкально-педагогических специальностей предусматривает выполнение общих и специфических требований к охране певческого голоса, связанных с особенностями вокальной подготовки будущих учителей музыкального искусства. Основным условием соблюдения норм и правил охраны певческого голоса студентов является их информирование по вопросам гигиены певческой деятельности. Перспективными являются дальнейшие исследования по охране речевого и певческого голоса в контексте их использования и взаимодействия в жизнедеятельности человека.

Список использованной литературы

1. Егоров А. М. Гигиена певца / А. М. Егоров. – Москва : Медгиз, 1995. – 140 с.
2. Дмитриев Л. Основы вокальной методики : учеб. пособ. для муз. вузов / Л. Б. Дмитриев. – Москва : Музыка, 1968. – 675 с.
3. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика : уч. пос. для студ. высш. учеб. завед. / В. Л. Живов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

4. Маруфенко О. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Маруфенко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 20 с.

5. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – Москва : Музыка, 1974. – 262 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Цехмістро О. В., Соболева О. Д., Дубовська О. Л. Формування співочого голосу студентів музично-педагогічної спеціалізації: умови його збереження

У статті розглянуто питання вокальної підготовки студентів, проаналізовано методи вокальної роботи з майбутніми педагогами-музикантами в контексті сучасних тенденцій освіти. Порушено проблему гігієни вокальної підготовки студентів, норм професійного голосового режиму, визначено причини порушень роботи голосового апарату. Зазначено, що збереження співочого голосу студентів музично-педагогічних спеціальностей передбачає виконання загальних і специфічних вимог до його охорони, пов'язаних з особливостями вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: *гігієна голосового апарату, вокальна підготовка, методи вокальної підготовки, педагог-музикант, правила охорони співочого голосу.*

Tsekhmistro O., Soboleva E., Dubovskaya O. The Formation of Singing Voice of the Students Who Represent the Mysical-pedagogical Professions: the Conditions of Its Preservation

The vocal apparatus is the main instrument of a teacher-musician's activity. Multifunctional characteristic of teacher's activity at school presupposes great vocal work, that's why the issue of singer's voice keeping of the students-musicians is of immediate interest.

The main lines of research methods of future teachers-musicians of vocal training are considered in this article, which is an important component of professional training of students in higher education institutions of the musical-pedagogical direction. The questions of guarding a singer's voice of future teachers-musicians are examined in the article, measures for providing the hygiene of the process of student's vocal preparation, norms of the professional vocal mode, reasons of disorders of vocal mechanism work have been revealed. Keeping the students singing voice musical and pedagogical skills involves the implementation of general and specific requirements for its protection-related features of the vocal training of the future teachers of music.

The article leads us to a conclusion that to keep a singer's voice, a person should observe a number of conditions that are: to keep regular hours, to live a healthy lifestyle, to eat healthy; to observe sanitary and hygienic norms and keep positive psychological atmosphere during the lessons; to give up bad habits; to consider modern audio-, computer technologies and to use technical devices properly while working with voice; to get proper diagnostics of voice type and to take into account individual and age characteristics of students; to cooperate with phoniatriст; to learn main vocal and breathing norms of phonation and sound-keeping; to have systematic and regular vocal trainings with a teacher; to form and develop tuneful ear.

Thus, keeping a singer's voice of the students of musical and pedagogical professions presupposes meeting general and specific requirements as for vocal voice protection, connected with special aspects of vocal training of the future teacher-musician.

Key words: *hygiene of vocal mechanism, teacher-musician, rules and norms of work of a singer voice, vocal training, vocal competence, vocal training methods.*

УДК 373.542

Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет харчових технологій
м. Київ

ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

У статті розглянуто історію та зміст підготовки інженерів-технологів харчової галузі в низці країн Європи (Болгарія, Чехословаччина, Німеччина, Угорщина, Польща, Нідерланди та ін). Визначено, що в організації університетської освіти в галузі харчових технологій існують два основні напрями підготовки: “біологічний” та “технічний”. Охарактеризовано підготовку фахівців харчової галузі у вищих навчальних закладах на трьох рівнях, а саме: перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень (PhD).

Ключові слова: програма підготовки бакалаврів, магістри, харчова наука, Європейські ВНЗ, інженер-технолог харчової промисловості.

Сучасні умови існування харчових підприємств на українському та зарубіжному ринках висувають підвищені вимоги до рівня професійної підготовки фахівця харчової галузі. Сучасний фахівець повинен мати належний рівень знань із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, математичної й природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, володіти професійно-практичними навичками, що, в свою чергу, стане вагомим підґрунтям для професійного вирішення конкретних виробничих ситуацій, які повсякденно вирішують на підприємствах харчової індустрії на різних посадах як в українському, так і в іншомовному середовищі при різних формах організації праці та виробництва в умовах конкуренції.

Харчова наука й технологія належать до тих галузей дослідження, які тісно пов'язані з навколишнім середовищем і умовами його розвитку. Тому розвиток харчової науки й техніки залежить від природних умов, звичок харчування та рівня економічної активності для кожної конкретної країни. Ці фактори відіграють вирішальну роль в освітніх програмах підготовки фахівців харчової галузі у вищих навчальних закладах Європи.

Мета статті – висвітлити особливості процесу підготовки інженерів-технологів харчової галузі в навчальних закладах з огляду на європейський досвід.

У країнах Східної Європи (Болгарія, колишня Чехословаччина, колишня Німецька Демократична Республіка, Угорщина, Польща та Румунія) період після Другої світової війни був спрямований на реконструкцію та відновлення після збитків, завданих війною в сільськогосподарській та харчовій промисловості (1944–1949 рр.). Потім був інтенсивний період створення централізованої планової економіки соціалістичної держави (1950–1960 рр.). Після 1950-х рр. харчова промисловість була під контролем дер-

жавної або напівкооперативної промисловості. Лише дуже незначну частину харчових продуктів для місцевого ринку було вироблено на невеликих приватних виробничих потужностях [1].

Створення та розширення освітніх можливостей у галузі харчової науки й технології було тісно пов'язане з вищевказаними процесами. При розгляді цього періоду необхідно враховувати три особливості:

1. У період між Першою та Другою світовою війною, за винятком Радянського Союзу, освіта для сільської та харчової галузей була частиною сільськогосподарських університетських програм. Університетські дослідження були пов'язані, насамперед, із технічною мікробіологією для молочної та бродильної галузей. Невеликі галузі та ремісничі заводи не могли виконувати власні дослідження.

2. Під час Другої світової війни (1939–1945 рр.) було знищено співробітників і лабораторії багатьох університетів.

3. Відновлення лабораторій та персоналу після завданої війною шкоди, а також створення нових підрозділів припали на важкі роки (1950–1956 рр.) – час, коли країни Східної Європи були відрізані “залізною завісою” від досягнень у галузі науки й технологій продуктів харчування.

Спеціальні програми для вивчення харчової технології були представлені в європейській частині Радянського Союзу, де, крім факультетів технології виробництва продуктів харчування в сільськогосподарських і технічних університетах, було створено десять університетів харчових технологій, деякі з них були вузькоспеціалізовані (молочна та м'ясна галузі – Москва, рибопереробна – Калінінград, холодильна техніка – Ленінград). Різного роду фахівці навчалися в цих закладах. Починаючи з 1990 р. у країнах Східної Європи та Радянського Союзу відбулися фундаментальні зміни. Вони відкрили більше можливостей для індивідуальної ініціативи в харчовій економіці та стимулювали створення системи вільного ринку. Ці зміни зумовили серйозну реконструкцію організації наукових досліджень та освіти й появу нових програм у галузі освіти харчових технологів. Розробка освітніх програм із харчової освіти мала велике значення для органів державної влади в країнах з централізованою плановою економікою. В цих країнах уряди повністю покривали витрати на освіту та вважали, що ці витрати будуть повернуті, по суті, завдяки працевлаштуванню випускників вищих навчальних закладів на державних підприємствах згідно з профілем університетського навчання [1].

Наразі є велика кількість університетів у країнах Східної Європи, спрямованих виключно на викладання харчових наук і технологій. Проте кожен з них, як правило, обмежується порівняно вузьким колом академічних дисципліни. Існують також і інші установи вищої освіти зі спеціалізованими факультетами:

- багатогалузеві університети;
- технічні університети та школи інженерії;
- сільськогосподарські університети.

У країнах Східної Європи нині зайнятість висококваліфікованих освічених кадрів у харчовій промисловості, за оцінками експертів, становить 4–7% від загальної кількості працівників. Звичайно, відносна зайнятість студентів і випускників відрізняється в окремих галузях. У Польщі зайнятість високоосвічених кадрів по галузях у порядку спадання є такою: технологи молочного виробництва, м'яса, технологи переробки фруктів та овочів, технологи зерна та хлібобулочних виробів.

В організації університетської освіти в галузі харчових технологій існують два основні напрями підготовки:

– так званий “біологічний”. Це притаманно сільськогосподарським університетам, які розглядають сировину та її зміни як основні фактори при обробці. Цей напрям тісно пов'язаний з галузевою системою промислових підприємств (наприклад, молочні продукти, виноробство, переробка м'яса, фруктів і овочів, олії). Випускники університету підготовлені відповідно до цієї концепції, є фахівцями в окремих галузях і швидко працевлаштовуються на невеликих вузькопрофільних промислових підприємствах.

– так званий “технічний”. Це притаманно технічним університетам, де однаково приділяють увагу всім одиничним операціям з переробки сировини. Випускники університету, що навчаються за цією концепцією, мають ширшу підготовку й краще підходять для роботи на багатофункціональних великих промислових підприємствах.

Звичайно, навчальна програма повинна бути адаптована до технічного рівня та методів обробки відповідно до місцевих умов. У Східній Європі, як правило, переважають спеціалізовані галузеві заводи харчової промисловості, і це впливає на підхід до освіти.

У країнах Західної та Східної Європи харчові науки й технології викладають як спеціальні факультети, так і незалежні інститути/університети, наприклад: August Cieszkowski Agricultural University of Poznan (Poland), University of Udine (Italy), University of Szeged (Hungary), Beuth University of Applied Sciences (Germany), Dublin Institute of Technology (Ireland), Università degli Studi di Teramo (Italy), University of Ljubljana (Slovenia), North-Caucasus State Technical University (Russia), Latvia University of Agriculture (Latvia), Wageningen University (Netherlands) та ін.

Крім того, в низці сільськогосподарських і технічних університетах є загальні або спеціалізовані кафедри в цій галузі (наприклад, кафедра технології та гігієни м'яса ветеринарного факультету, кафедра технології фруктів і овочів факультету плодівництва). Таке розташування доповнює освітні програми цих факультетів.

У технологів харчової промисловості країн Східної Європи, як і в технологів у кожній країні, є свої підходи щодо побудови навчальних програм для харчових технологій. Насправді, побудова навчальної програми в цій галузі має низку труднощів. Багатопрофільний характер харчових технологій вимагає застосування різних чистих і прикладних наук. З одного боку, існують фундаментальні науки, такі як математика, фізика, хімія,

біологія, а з іншого – прикладні науки, такі як мікробіологія й гігієна, харчування людини, хіміко-, механіко- та електротехніка, інформаційні технології, економіка й менеджмент тощо, а також кілька технологічних предметів. Для такого роду освіти важливе значення мають дуже дорогі лабораторні прилади й експериментальні установки. Недолік цього обладнання в тому, що в університетах воно вимагає спеціальних навчальних програм у харчовій промисловості заводів.

Програму підготовки бакалаврів (“інженерів”) у країнах Східної Європи було розроблено для двох систем: 1) як частину денного та заочного навчання у складі університету; 2) у студентських школах (коледжах) (Хальберштадт, Грац, Оранієнбург у Німеччині, Цешин у Польщі, Сегед в Угорщині). Це навчання дає необхідну основу для роботи в якості технологів на підприємствах харчової промисловості. В обох випадках основною метою курсів є навчання професійних кадрів високого рівня, необхідного для управління в харчовій промисловості. Порівняно з країнами Західної Європи, де бакалаврат дуже популярний, на сході він менш поширений.

Програма денного навчання в бакалавраті в окремих коледжах передбачає 6–8 семестрів; більш ніж половина курсів є технічними та харчовими технологічними предметами; навчальний план з основних предметів є професійно орієнтованим. Таких випускників високо цінують у промисловості (наприклад, у молочній, пивоварінні).

Основні труднощі полягають у поділі типів навчального плану в університеті та коледжі. Перші три семестри складаються із загальних і деяких основних предметів; четвертий, п’ятий та шостий семестри включають технічні предмети й технології галузі (харчове обладнання та техніка, теплозбереження й охолодження, молочні продукти, м’ясо, виробництво вина тощо). Сьомий семестр охоплює виробничу практику, в тому числі підготовку проекту за обраною виробничою проблемою, його захищають усно перед комісією фахівців. Цю модель курсів бакалаврату реалізують у декількох країнах.

Від таких комбінованих курсів відмовилися в деяких країнах (Польща, Румунія), тому що студенти не отримують задовільної професійної освіти. Варто також зауважити, що багато хто з випускників-бакалаврів не були спроможними претендувати на наступну ступінь навчання – магістратуру.

Допуск до випускних іспитів отримують після завершення практики, дисертації на основі програми практики та отримання всіх необхідних кредитів, які вказано нижче.

Існує невідбірковий обов’язковий тест на здібність, який має на меті виявити здібність студента до обраного курсу. Тест не обмежує зарахування на курс і складається із серії питань на рівні вищої школи з таких предметів, як біологія, хімія та логіка. Необхідно здати всі іспити першого року для того, щоб бути переведеним на другий рік і скласти іспити другого року. До практики в кінці курсу допускають лише після отримання щонайменше 90 кредитів, після здачі всіх іспитів першого року навчання та

після здачі іспитів з іноземної мови та інформатики. Студенти, які подають заяви на зарахування на цей курс, повинні мати гарну середню шкільну освіту, особливо акцентують на технічно-наукових предметах. Існує індивідуальна тьюторська програма для допомоги студентам протягом курсу бакалавра. Вимоги для допуску до випускних іспитів, які оцінюють у три кредити, такі: необхідно пройти всі курси, які оцінюють у кредитах, і набрати 149 кредитів та 12 кредитів за додаткові курси, підтвердити знання іноземної мови, отримавши три кредити, продемонструвати знання інформатики, отримавши три кредити; завершити практику в університеті чи іншому громадському чи приватному закладі, отримавши 10 кредитів, підготувати дисертацію на основі практики.

Випускний іспит складається з презентації та обговорення дисертації при екзаменаційній комісії. Кандидат має представити свою дисертацію, яка висвітлюватиме представлену роботу, використані методи, отримані результати та необхідні навички. Дисертацію можна писати як англійською, так і мовою країни. Обговорення також може проходити англійською мовою.

Курси за вибором обирають студенти, вони мають відповідати програмі курсу “Харчова наука та технологія”. Ці курси становлять 12 кредитів, при випускному оцінюванні їх розглядають як окремий блок дисциплін. Студенти можуть обирати будь-які курси з програми університету. Вони також можуть набрати чотири кредити, відвідуючи семінари, конференції, навчальні курси та інші види діяльності, організовані університетом, якщо це затверджено Комітетом координації навчальних курсів. Вибір трьох вибіркового курсів для отримання 12 кредитів робиться за допомогою тьютора та включається в індивідуальну програму студента, яка подається до дати визначеної навчальним сектором і затверджується комітетом координації навчальних курсів.

Бакалаврську програму Вагенінгенського університету (Нідерланди) викладають протягом трьох років. Спеціальні дисципліни становлять більшу частину початкової програми: 68%, 90% і 90% відповідно. Дисципліни профілю “Економіка та менеджмент” становлять 2% на першому році навчання та 10% – на третьому. Математика й статистика скорочуються з 20% на першому році до 10% – на другому. Загальні фізико-хімічні дисципліни становлять 10% лише на першому році.

В Дублінському університеті (Ірландія) запропоновано чотирьохрічну бакалаврську програму. Математику і статистичні дисципліни викладають на першому (22%) та другому (10%) роках. На базову хіміко-фізичну підготовку відведено 45% навчального часу протягом першого року навчання. При цьому спеціальні дисципліни на першому році становлять 33%. Однак протягом другого, третього та четвертого років їх відсоток суттєво збільшується: 90%, 100% і 92% відповідно. Економіку та менеджмент викладають лише на четвертому році навчання (8%).

Співставлення програм навчання виявляє спрямованість усіх європейських університетів на вивчення спеціальних дисциплін (більше 80% часу). Менш ніж 20% загального навантаження розподілено між математично-статистичними дисциплінами (4–10%), економікою та менеджментом (0–4%) і загальними фізико-хімічними дисциплінами (3–10%).

Університетська підготовка магістрів зазвичай триває два роки й широко використовується в країнах Східної Європи для навчання технологів харчової промисловості. Магістрів готують за такими програмами: Рослинництво, Продовольча галузь і агроекологічні біотехнології, Біологія, Біотехнологія, Продовольча наука і харчування людини, Сільськогосподарські науки, Агроекологічні науки, Технологія харчування, Харчова безпека, Технологія води, Продукція рослинництва та її захист, Виноградарство і виноробство, Озеленення та ландшафтний дизайн тощо.

Програми розраховані на два роки, загалом їх викладають англійською мовою. Перший рік програми цілком складається з курсів. Другий рік складається з окремого дисертаційного дослідження та стажування. Вибір курсів на першому році навчання залежить від спеціалізації. Кожна спеціалізація має три види курсів: обов'язкові курси (CS), які обмежені OPTIONALS (RO1 або RO2, що означає вибирати один або кілька курсів із зазначеного списку), а також курси, які можуть бути обрані додатковими опціями (O).

Другий рік навчання передбачає підготовку магістерської роботи (36 ECTS) і стажування (24 ECTS). Тематика дисертації та стажування повинні перебувати в межах спеціалізації.

У всіх країнах наприкінці навчання необхідно написати магістерську роботу, підготовлену в якості науково-дослідних проектів під науковим керівництвом професора одного з галузевих технологічних курсів. Магістерську роботу захищають усно перед комісією.

В магістратурі існує тенденція викладати технологічні предмети, засновані на науковому підґрунті. Фундаментальні науки повинні бути орієнтовані на продукти харчування. Орієнтація таких наук, як математика, фізика, хімія тощо, на харчові технології вимагає величезних зусиль.

Захист відбувається в університеті. В більшості університетів необхідно представити свої результати під час семінару, на “колоквіуму”.

Практичне вивчення промислових процесів і принципів управління підприємством впроваджено в правильній послідовності практичних занять у навчальній програмі у вигляді стажування. Стажування завжди відбувається поза університетом і може бути в будь-якій країні, в одному з університетів галузі або інститутів. Стажування – це унікальна можливість навчання, де можна застосувати свої академічні навички в професійному середовищі.

У всіх країнах Східної Європи державні підприємства забезпечують умови для практичного навчання під керівництвом їх технічного персоналу. Схема навчання, введена в якості складової навчальних планів, відрізн-

няється, але загальна концепція передбачає дві або три короткострокові навчальні сесії, що проводять під час літніх канікул. Такі сесії становлять від 8 до 12 тижнів і використовуються в якості доповнення до лекційної програми. Перша практика, як правило, – це ручна праця на підприємстві харчової промисловості; друга й третя сесії передбачають роботу техніком на технологічній лінії. Деякі університети вводять у навчальні програми протягом останнього року навчання практичний семестр (12–15 тижнів), часто в поєднанні з підготовкою магістерської роботи.

Проте технічний прогрес відбувається швидко, й витончені сучасні методи заміняють прості способи обробки харчових продуктів. Як прояв прогресивного переосмислення навчальної програми можна згадати впровадження таких курсів, як біоінженерія, комп'ютерна техніка, маркетинг продуктів харчування та управління бізнесом, охорона навколишнього середовища тощо. Відповідно, для підготовки студентів у цій галузі належним чином університетські факультети технології харчових продуктів повинні супроводжуватися гарною спеціалізованою бібліотекою, добре обладнаними лабораторіями й дослідно-промисловими установками.

Докторський ступінь (PhD) у харчовій науці та ступінь кандидата наук (CdSc) існують у всіх країнах Східної Європи та є передумовою як для провідних науково-дослідних робіт, так і для викладацької кар'єри в коледжі або університеті. Ступінь CdSc (Candidate of Science) також рекомендується мати тим, хто хоче обіймати менеджерські або керівні посади на підприємствах харчової промисловості.

Загалом, PhD програми в Європі розраховані на чотири роки. У центрі програми – дослідницький проект (створення, планування й виконання дослідження, а потім написання та захист), що передбачає написання дисертації та видання відповідних публікацій. Дослідження проводять під керівництвом наукових керівників. Докторанти також зобов'язані витрачати 15% свого часу на навчання та освіту, наприклад, курси, семінари, конференції та тренінги для вдосконалення своїх навиків, поглиблення знань і апробацію на міжнародних наукових конференціях. Деякі університети дозволяють до 10% часу витрачати на викладання.

Навчання співробітників університету або дослідницького персоналу здійснюється на основі індивідуальних програм. Загалом, рекомендується, щоб молоді науковці факультету провели, як мінімум, один рік у закордонних кафедрах харчових наук і технологій (загалом, у США, Канаді, Франції, Німеччині), де вони можуть як навчатися, так і виконувати деяку науково-дослідну роботу. Це дослідження може потім бути доповненням до дисертації аспіранта чи докторанта, завершеної після повернення в країну вже в своєму університеті.

Для отримання ступеня доктора філософії необхідно написати наукову дисертацію, підготовлену безпосередньо під керівництвом професора. Після іспитів з основних предметів дисертацію захищають перед членами ради факультету, рецензентами та іншими учасниками дискусії.

Доктор наук є найвищим ступенем і дає змогу отримати звання “професор”. Цей ступінь призначає Рада факультету вченим, які мають ступінь доктора філософії; виконали науково-дослідну роботу й опублікували свою дисертацію; підтвердили наукові досягнення; склали підготовчі іспити (колоквіум). Як правило, ступінь доктора наук присуджують тільки після 5–10 років науково-дослідницької діяльності з моменту отримання ступеня доктора філософії.

Висновки. Сучасні освітні процеси у вищій освіті зумовлюють нагальну потребу створення цілісної педагогічної системи підготовки фахівців для харчової промисловості, що передбачає оптимальне поєднання українських та європейських, традиційних і новаторських підходів до проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, використання досвіду порівняльних наукових розвідок. Зроблений аналіз свідчить про суттєвий дефіцит обсягів викладання спеціальних дисциплін у вітчизняних ВНЗ порівняно з провідними європейськими університетами. Важливим резервом для збільшення їх обсягів є гуманітарна складова, яка відсутня в зарубіжних навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Education and training in food science: a changing scene / editors I. D. Morton, J. J. Lenges. – 1992. – New York : E. Horwood.
2. Wageningen University [Electronic resource]. – 2016. – Mode of access: <http://www.wur.nl/en/wageningen-university.htm>.
3. University College Dublin [Electronic resource]. – 2016. – Mode of access: <http://www.ucd.ie/>.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.

Чердниченко Г. А. Подготовка инженеров-технологов пищевой промышленности в высших учебных заведениях: европейский опыт

В статье рассмотрена история и содержание подготовки инженеров-технологов пищевой отрасли в ряде стран Европы (Болгария, Чехословакия, Германия, Венгрия, Польша, Нидерланды и др.) Определено, что в организации университетского образования в области пищевых технологий существуют два основных направления подготовки: “биологический” и “технический”. Охарактеризована подготовка специалистов пищевой отрасли в высших учебных заведениях на трех уровнях: первый (бакалаврский) уровень; второй (магистерский) уровень; третий (образовательно-научный) уровень (PhD).

Ключевые слова: программа подготовки бакалавров, магистры, пищевая наука, европейские вузы, инженер-технолог пищевой промышленности.

Cherednichenko H. Training of Food Industry Engineers in Higher Educational Establishments: European Experience

The article reviews the history and content of training of food industry engineers in a number of European countries (Bulgaria, Czechoslovakia, Germany, Hungary, Poland and the Netherlands, etc.). It was determined that the organization of university education in the field of food technology has two basic training directions such as “biological” and “technical.” Training of food industry engineers is studied at three educational levels, namely the first level (bachelor’s level); the second (master’s level); third level (PhD – education and research).

In Eastern Europe the bachelor's program in the domain of healthy food and living environment can be studied: 1) as at the university; 2) at colleges. Such training provides the necessary foundation to work as technologists in the food industry.

In Europe full-time Bachelor of Science takes about 3 years; more than half of the courses are technical and technological; curriculum of basic courses is professionally oriented fully taught in English. The most popular masters programs are Food Quality Management, Food Safety, Food Technology, Health and Society, Nutrition and Health, Water Technology, Organic Agriculture and others.

The comparative study of European programs in Food Science reveals a focus of European universities to study special subjects (80% time). Mathematical and statistical disciplines (4–10%) take less than 20% of the total load, economical disciplines take 0–4%, general physical and chemical disciplines take only 3–10%.

Comparative analysis of European and Ukrainian programmes in Food Science shows a significant deficit of special subjects in Ukrainian universities compared to leading European universities. Important reserve for increasing these disciplines is to reduce number of humanitarian disciplines, which are not included in curriculums of this speciality in European universities.

Key words: *bachelor's programme, master's programme in Food Engineering, European Universities, food industry engineer.*

І. В. ШАПОВАЛОВАкандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет**ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСНОВ
ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

У статті порушено проблему здорового способу життя, розкрито особливості формування здорового способу життя в майбутніх фахівців фізичної реабілітації, визначено складові здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, майбутній фахівець, особистість, фізична реабілітація.

Найголовнішим шляхом розвитку національної системи освіти є формування в молодого покоління культури здорового способу життя. Забезпечення міцного здоров'я особистості є запорукою успішного майбутнього людства, що багато в чому залежить від того, наскільки успішно сформовані й закріплені в свідомості особистості навички здорового способу життя.

Актуальність зазначеної проблеми посилює соціальне замовлення суспільства, що вимагає системного та комплексного підходу до формування основ здорового способу життя майбутніх фахівців фізичної реабілітації.

Метою статті є висвітлення поглядів на формування основ здорового способу життя під час професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної реабілітації.

Згідно з даними останніх досліджень, рівень суспільної свідомості про здоров'я як соціальну цінність дуже низький. Що сприяє необхідності в подальшому розвитку національних традицій та їх взаємозумовленості з гуманістичними й демократичними досягненнями світового співтовариства. Саме тому основні нормативно-правові та державні документи: Конституція України, Основи законодавства України про охорону здоров'я, Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, державні національні програми "Діти України" та "Планування сім'ї", Комплексна цільова програма "Фізичне виховання – здоров'я нації", Указ Президента України "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян України" – визначають завдання щодо зміцнення здоров'я дітей і молоді, формування соціально активної, фізично здорової та духовно багатой особистості.

Як зазначено в резолюції Генеральної Асамблеї ООН, здоров'я людини є єдиним критерієм доцільності та ефективності всіх без винятку видів її діяльності. Конституція України декларує найвищу цінність у державі – людину, її життя і здоров'я.

Висвітленню сутності проблем здоров'я та різних аспектів здорового способу життя присвячені наукові розвідки філософів, медичних працівників, соціологів: М. Амосова, Г. Апанасенко, В. Бітенського, М. Бурно, М. Буянова, І. Брехмана, В. Войтенко, С. Громбах, В. Казначєєва, В. Колбанова, Н. Куїнджі, І. Муравова, В. Петленко, Г. Сердюковської, Л. Сущенко, А. Щедріної; психолого-педагогічні дослідження Г. Власюк, Г. Голобородько, М. Гончаренко, О. Дубогай, Г. Зайцева, С. Лапаєнко, В. Оржеховської, Л. Татарникової та ін.

Дискусія серед науковців щодо визначення поняття “здоров'я” все ще триває. Сучасна наука нараховує близько 300 визначень поняття “здоров'я людини”, але наразі не існує загальноприйнятого трактування цього терміна. У міжнародній спільноті загальноприйнятим є визначення здоров'я, подане в Преамбулі Статуту ВООЗ (1968 р.): “Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад”. Необхідно підкреслити, що в новій концепції здоров'я робоча група ВООЗ пропонує таке визначення цього поняття: це ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення й задовольняти потреби, а з другого – змінювати середовище чи кооперуватися з ним.

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає просту дефініцію здоров'я як стан організму, за якого нормально функціонують усі його органи [3].

Ряд науковців визначає здоров'я як динамічний стан організму людини, для якого характерний високий енергетичний потенціал, оптимальні адаптаційні реакції на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний та соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням.

Схожим є науковий підхід В. Ананьєва (2006), який розглядає здоров'я як процес збереження й розвитку потенціалів людини, як процес максимумно природної тривалості життя при високій якості життя, оптимальної працездатності та соціальної активності. Виходячи із цієї концепції, здоров'я розглядають як “одну з передумов для реалізації людиною життєвих цілей і завдань” [1].

Дослідники Г. Апанасенко та В. Мурахов [2, 4] використали системно-функціональний підхід до визначення здоров'я як “динамічного стану найбільшого фізичного та психоемоційного (духовного) благополуччя, в основі якого лежить гармонійне співвідношення взаємопов'язаних функцій і структур, що забезпечується високим енергетичним рівнем організму за найменшої “ціни” – адаптації його до умов життєдіяльності”. Такий динамічний стан людини визначається резервами механізмів самоорганізації його системи (стійкістю до дії патогенних факторів і здатністю компенсувати патологічний процес), характеризується енергетичним, пластичним та інформаційним (регуляторним) забезпеченням процесів самоорганізації, а

також є основою вияву біологічних (виживання – збереження особистості, репродукція – продовження роду) та соціальних функцій.

Сучасна наука розглядає здоров'я особистості як складний феномен глобального значення, що містить філософський, соціальний, економічний, біологічний, медичний аспекти. Здоров'я особистості виступає як індивідуальна й суспільна цінність, як динамічне явище системного характеру, що постійно взаємодіє зі змінним зовнішнім середовищем. Тобто, за уявленнями сучасної науки, здоров'я не є вже як суто медичною проблемою.

Спеціальні дослідження, проведені останнім десятиріччям минулого століття, довели, що однією з основних детермінант здоров'я є поведінка особистості, її спосіб життя, який разом з біологією людини, медичною допомогою та навколишнім середовищем належать до чотирьох основних складових, які визначають рівень здоров'я: фізичного, психічного, духовного та соціального. Як і будь-яке психологічне ставлення, ставлення до здоров'я містить три основні компоненти: *когнітивний* – характеризує знання людини про здоров'я; *емоційний* – відображає переживання людини, пов'язані зі станом його здоров'я; *мотиваційно-поведінковий* – визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей, особливості мотивації та поведінки у сфері здоров'я.

Згідно з аналізом літературних джерел, здоров'я перетинається з поняттям “психологічне благополуччя”, а багато західних учених ці феномени ототожнює й визначає здоров'я як благополуччя. У найширшому значенні благополуччя – це багатофакторний конструкт, який являє собою складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників.

Тому здоров'я – це одна з передумов для реалізації особистістю необхідних життєвих цілей, у процесі якої кожна людина стикається з різними обставинами, у яких вона знаходить у собі сили й ресурси для їх подолання.

На нашу думку, формування в майбутніх фахівців фізичної реабілітації основ здорового способу життя можливо через виконання таких завдань, як:

- 1) формування в майбутніх фахівців фізичної реабілітації мотиваційно-ціннісного компонента готовності до основ здорового способу життя;
- 2) формування в майбутніх фахівців фізичної реабілітації когнітивного компонента готовності до основ здорового способу життя;
- 3) формування в майбутніх фахівців фізичної реабілітації операційно-діяльнісного компонента готовності до основ здорового способу життя.

З такої структури випливає, що компонентами сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної реабілітації до основ здорового способу життя є:

- мотиваційно-ціннісний: мотиви, інтереси, цінності;
- когнітивний: загальнотеоретичні та фахові знання, що сприяють закладанню теоретичних основ здорового способу життя;

– операційно-діяльнісний: практичні вміння та навички, планування, організація та контроль за власним здоровим способом життя.

Виділивши найголовніші компоненти формування в майбутніх фахівців фізичної реабілітації основ здорового способу життя, розглянемо мотиваційно-ціннісний компонент, що визначається як сукупність явищ, мотивів, які спонукають студентів до формування найголовнішої цінності життя – здоров'я людини, дбайливого ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточення; прагнення до адекватного сприйняття знань і навичок щодо його охорони та втілення в повсякденне життя.

Мотиваційно-ціннісний компонент виражається в задоволенні майбутніх фахівців фізичної реабілітації своєю професійною діяльністю, усвідомленні соціальної значущості професії фізичного реабілітолога. Мотивація є рушійною силою людської поведінки, пронизує її основні структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність та психічні процеси.

Ефективність зазначеного процесу залежить від спрямованості освітньо-виховної діяльності, форм та методів його організації.

Визначимо такі критерії формування позитивної мотивації основ здорового способу життя:

– на рівні фізичного здоров'я: стійке прагнення до фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, систематична підтримка фізичної форми, загартованість організму, дотримання режиму дня, раціонального харчування;

– на рівні психічного здоров'я: оптимальний стан загального душевного комфорту, адекватна самооцінка, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, відсутність шкідливих поведінкових звичок;

– на рівні духовного здоров'я: узгодженість загальнолюдських і духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, почуття краси та світової гармонії;

– на рівні соціального здоров'я: доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання.

Формування в майбутніх фахівців фізичної реабілітації основ здорового способу життя тісно пов'язано з когнітивною сферою, отже, важливим компонентом цього процесу є *когнітивний*, зумовлений необхідністю формування системи знань про власне здоров'я. Для нього характерна наявність у студентів загальнотеоретичних та фахових знань з таких дисциплін, як: “Анатомія людини”, “Фізіологія людини”, “Гігієна”, “Загальна теорія здоров'я та здорового способу життя”, “Методика навчання основ здоров'я”, “Діагностика та моніторинг стану здоров'я”, – що сприяють закладанню теоретичних основ здорового способу життя.

Когнітивний компонент формування в майбутніх фахівців фізичної реабілітації основ здорового способу життя відображає шлях набуття студентами необхідних знань, збагачення теоретичної бази та загальної ерудиції.

Найважливішим компонентом формування в майбутніх фахівців фізичної реабілітації основ здорового способу життя є операційно-діяльнісний, який забезпечує оволодіння й подальше застосування ними набутих знань у практичній діяльності. Загальний цикл формування основ здорового способу життя майбутніх фахівців можна розглядати так: загальні базові знання студента про здоров'я – мотивація до здорового способу життя – планування власного здорового способу життя – вибір оптимальних дій – контроль за їх виконанням. Зміст компонента складається з уміння конструювати власну діяльність, уміння комплексно використовувати різноманітні фізичні вправи, природні фізичні чинники для оздоровлення людини; готовність до систематичних фізичних навантажень у різні вікові періоди; уміння оцінювати рівень функціонального стану серцево-судинної, дихальної й нервової систем здорової людини; уміння розробляти та впроваджувати програми фізичної реабілітації. Важливість цього компонента полягає в тому, що він є результативним етапом усього процесу навчання, що надає змогу особистості свідомо й активно вступати в різні форми професійної взаємодії, задовольняти потреби в самореалізації й самоактуалізації, сприяти розвитку самовдосконалення. Цей процес відбувається як ряд послідовних етапів, наближаючи підготовку майбутніх фахівців фізичної реабілітації від загальної ідеї до точно описаних конкретних дій.

Висновки. Отже, загальновідомо, що найважливішою цінністю держави є здоров'я людини, тому для створення здорової нації необхідно у свідомості студентів формувати навички здорового способу життя, ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших, що можливо завдяки визначеним компонентам сформованості готовності в майбутніх фахівців фізичної реабілітації основ здорового способу життя, таких як: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний.

Список використаної літератури

1. Ананьев В. А. Книга 1 : Концептуальные основы психологии здоровья: психология здоровья / В. А. Ананьев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 384 с.
2. Апанасенко Г. Л. Физическое развитие: методология и практика поиска критериев оценки / Г. Л. Апанасенко // Гигиена и санитария. – 1981. – № 12. – С. 51–53.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
4. Муравов И. В. Оздоровительные эффекты физической культуры / И. В. Муравов. – Киев : Здоров'я, 1989. – 270 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Шаповалова И. В. Формирование у будущих специалистов физической реабилитации основ здорового образа жизни

В статье затронута проблема здорового образа жизни, раскрыты особенности формирования здорового образа жизни у будущих специалистов физической реабилитации, определены составляющие здоровья.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, будущий специалист, личность, физическая реабилитация.*

Shapovalova I. Formation of Future Physical Rehabilitation Specialists Basis of Healthy Lifestyle

The article raised the issue of healthy lifestyles, the peculiarities of a healthy lifestyle in the future specialists of physical rehabilitation, health components identified. The most important by developing national education system is the formation of the younger generation of a healthy lifestyle, to ensure good health of the individual is the future of mankind, that largely depends on how well formed and fixed in her mind healthy lifestyle skills.

The urgency of the problem, reinforces the social order of society, which requires a systematic and integrated approach to laying the foundations of a healthy lifestyle for future specialists in physical rehabilitation.

As can be seen by recent research data, the level of public awareness of health as a social value is very low. What makes the need for further development of national traditions and their interdependence with the humanistic and democratic achievements of the international community.

Several scholars define health as a dynamic state of the human body, which is characterized by high energy potential, optimal adaptive responses to environmental changes, ensuring harmonious physical, psycho-emotional and social development of the individual, his active longevity, full of life, effective response to the disease.

Modern science considers the health of the individual as a complex phenomenon of global importance, containing philosophical, social, economic, biological and medical aspects. Health advocates individual as an individual and social value as a dynamic phenomenon systematic, constantly interacts with the surrounding environment variable. That is, the concepts of modern science, health is considered as a purely medical problem.

Special studies conducted in the last decade of the last century, proved that one of the major determinants of health is the behavior of the individual, his life, which, together with human biology, health care and the environment related to the four main components that determine the level of health I, namely: physical, mental, spiritual and social.

Key words: *health, healthy lifestyle, future specialist personality, physical rehabilitation.*

І. О. ЯБЛОЧНІКОВА

докторант

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України
м. Київ**ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ
МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У НОРВЕГІЇ**

У статті розкрито сукупність організаційних аспектів здійснення магістерської підготовки й формування професійної компетентності випускників магістерських програм у галузі фінансів у ВНЗ Норвегії. Такі фахівці мають забезпечити платоспроможність і сталий розвиток як окремих підприємницьких структур та виробничих підприємств, так і фінансової, економічної й податкової систем країни загалом. Результати здійсненого автором аналізу, що наведені в статті, є цікавими та актуальними для українських педагогів і дослідників. Обґрунтовано перспективність запозичення позитивних моментів організації професійного навчання магістрів-фінансистів з перенесенням їх на ґрунт освітньої діяльності в Україні.

Ключові слова: професійна підготовка магістрів-фінансистів, формування компетентності фінансистів, вища професійна освіта в Європі.

Кризові явища, котрі є характерними останні п'ять років для Європи, на жаль, не минули й Норвегію. Скандинавські країни, завдяки їхній незалежній економічній і політичній позиції, а також відповідним заходам щодо захисту власного ринку, завжди більш "спокійно" реагували на негативні явища в економіці. Не останню роль в адаптації фінансової сфери, виробничих, економічних процесів до відповідних збурень відігравав норвезький кадровий потенціал, якість формування якого забезпечується відмінним високим рівнем функціонування сфери професійної освіти, у тому числі й фінансової.

Освіта – невід'ємна частина сукупності соціально-економічних процесів, галузь, що забезпечує майбутнє суспільства та європейського співтовариства. Зміни в економіці мають сприяти реалізації швидких змін в освітній сфері, відповідно, нині для вищої освіти досить актуальним є здійснення всіляких реформ. До проведення реформ здатні лише висококваліфіковані фахівці. Від них залежить, наскільки ефективно будуть функціонувати фінансова система, виробництво, здійснюватиметься міжнародне співробітництво.

Тобто, нині перед освітянами європейських країн, а також й України, котра обрала шлях до Європи, постають нові суттєві завдання. Вони пов'язані зі здійсненням підготовки у вишах професіоналів, здатних системно досліджувати ситуацію в соціально-економічній сфері, виявляти тенденції й адекватно прогнозувати сценарії розвитку. І тут важливим є не тільки розробка заходів зі зменшення впливу негативних факторів на відповідні результати виробничої та соціальної діяльності, а й визначення стратегій,

що нададуть змогу передбачати можливі наслідки відповідних процесів, дій і прийняття управлінських рішень.

Економіка скандинавських держав функціонує більш стабільно, ніж у державах Центральної, Південної та Східної Європи. Такий результат зумовлений заходами, які були заздалегідь вжиті їхніми урядами, що, у свою чергу, свідчить про відповідний рівень компетентності політичного й фінансового топ-менеджменту Швеції, Данії та Норвегії.

У Норвегії створено сприятливий інвестиційний клімат та сформовано суттєву виробничу базу. Тут працює низка міжнародних банківських структур, потужних страхових і фінансових компаній. Це визначає сталий попит ринку праці на висококваліфікованих менеджерів, економістів, бухгалтерів і фінансистів, що спроможні до розробки й запровадження ефективної політики, яка допомагає бізнесу протистояти викликам ринку в умовах економічної кризи.

Діяльність норвежців у певних соціальних і економічних сферах, у тому числі й у підготовці фахівців високої кваліфікації є показовою, а тому, на нашу думку, актуальним є вивчення їх досвіду стосовно організації підготовки в межах низки освітніх програм у вищій професійній школі, зокрема підготовки магістрів-фінансистів. Для української педагогічної спільноти також це є доречним у зв'язку з реалізацією українським суспільством євроінтеграції.

Метою статті є аналіз організаційних аспектів формування професійної компетентності фахівців фінансової сфери у вищих навчальних закладах Норвегії, а також з'ясування можливості успішного запозичення відповідного позитивного досвіду з метою оптимізації вищої професійної освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору.

Потрібно зауважити, що науковці України до цього часу недостатньо уваги приділяли аналізу здобутків освітян Скандинавських країн. Хоча дослідження функціонування вищої освіти за кордоном в українській педагогічній науці є одним із важливих напрямів. На його реалізацію спрямовували зусилля Н. Абашкіна, Ю. Бекетова, Л. Віннікова, Н. Гайдук, М. Дмитриченко, В. Зубко, О. Карпенко, І. Козубовська, С. Когут, К. Корсак, Н. Лавриченко, Г. Лещук, О. Матвієнко, Н. Микитенко, Н. Ничкало, О. Павлішак, В. Поліщук, О. Пришляк, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Г. Слосанська, С. Сисоєва, В. Семілетко, С. Харченко, С. Яблочников [1].

Вища освіта сучасних Скандинавських країн як невід'ємна складова європейського освітнього простору є носієм його основних характеристик. Її структуру та зміст свого часу вивчали українські й зарубіжні науковці-педагоги, а саме: А. Кулікова, Л. Филипповець, Е. Коккерсволд, Р. Лаппен, Т. Логвиненко [3], Р. Лунгстад, Я. Петерсон, Р. Расмуссен, Н.-Е. Свенссон, В. Сьюпаул, В. Тевліна, Т. Хьюсен, Т. Йенсен, П. Шернквіст, Д. Якобсон та ін.

Як було нами зазначено вище, освітяни Норвегії мають здобутки в забезпеченні високого рівня якості формування сукупності теоретичних знань, практичних умінь та навичок фахівців-фінансистів, а також відпо-

відні традиції здійснення діяльності в галузі вищої освіти. Приклади практичного застосування цими фахівцями набутих у ВНЗ навичок відображаються в їхніх конкретних справах. На жаль, організаційні аспекти та розроблені освітянами цієї країни методологічні принципи гарантування якості підготовки й компетентності фінансистів залишились поза увагою українських науковців-педагогів. Частину цих питань у цій публікації ми спробуємо розкрити.

Попередньо в публікації [2] ми зазначали, що в більшості Скандинавських країн система вищої освіти бінарна, має два сектори: університетський і не університетський. Для її функціонування характерне формування в студентів університетів поглиблених теоретичних знань та озброєння їх навичками наукового пошуку. Інші освітні заклади орієнтують свою діяльність, передусім, на реалізацію програми професійної підготовки. Але час вносить корективи в скандинавську систему освіти. Ринок праці вимагає відповідних новацій, а тому поступово університети приділяють більше уваги поглибленню професійної підготовки. А освітні установи не університетського сектору залучають до викладання знаних науковців, тим самим посилюючи наукову складову відповідних програм.

Бінарною є система вищої освіти Норвегії й Данії, а у Швеції вона є унітарною [3]. Цікавим є той факт, що досить довго ця скандинавська країна фактично посідала третє місце (після США та Ізраїлю) за відповідним показником стосовно частки населення з вищою освітою у віці 25–64 років (майже 30%). Крім того, вона увійшла до першої десятки країн світу за так званім “індексом освіти”, котрий характеризує відносні досягнення держав у підвищенні грамотності дорослого населення та збільшення загального показника тих, хто навчається в різних навчальних закладах.

Система вищої освіти Норвегії включає 6 університетів; 28 університетських коледжів; 2 національні академії мистецтв та майже 30 приватних вищих навчальних закладів. Її структура та зміст є подібними до шведської та данської. Для неї характерними є розмаїття навчальних програм, висока якість реалізації освітніх процесів, активна участь у міжнародних програмах академічної мобільності й співпраці вишів Європи. Державні заклади освіти перебувають під патронатом норвезького уряду, їх діяльність фінансується з бюджету. Навчання у вишах є переважно безкоштовним. Студенти також мають можливість отримати пільгові кредити під час навчання у ВНЗ.

Навчальний процес у вишах зазвичай реалізується норвезькою мовою, однак, є й англійські програми. Норвегія реалізує освітню діяльність відповідно до вимог Булонської конвенції, до якої вона приєдналася однією з перших, а тому дипломи про вищу освіту, видані вишами цієї держави, визнаються не тільки в Європі, а й у всьому світі.

Найбільшими та найвагомішими в країні є виші, розташовані в містах Осло, Тромс, Ставнгер, Тронхейм, а також Університет Агдера, кампус якого знаходиться в Крістіансанні. Зокрема, університет у місті Осло був відкритий у 1813 р., тоді в ньому навчалися лише 17 студентів під керівни-

цтвом 6 викладачів. Нині це – фактично ціле університетське місто, у якому працює 40 тис. осіб, з яких 8 тис. – викладачі. У ВНЗ навчається 32 тис. студентів. Зокрема, магістрів економічного профілю навчають в Інституті економіки цього вишу за такими програмами: “Економіка”, “Європейський магістр з економіки та управління в галузі охорони здоров’я”, “Економіка охорони здоров’я”, “Математика та економіка” та “Соціально-економічний аналіз”.

Ці програми розраховані в основному на два роки навчання (120 кредитів ECTS), однак, певні з них є невід’ємною частиною системи безперервного навчання за схемою “бакалавр – магістр” протягом п’яти років. З названих вище магістерських курсів лише останній орієнтує випускників на подальшу роботу фінансового аналітика. При цьому зазначену спеціалізацію магістранти здобувають під керівництвом викладачів департаменту “Фінанси та банківська справа” факультету соціальних наук.

Норвезький університет природничих та технічних наук (Norwegian University of Science and Technology), головний офіс якого розташовано в місті Тронхейм, пропонує низку програм, у межах яких здійснюється підготовка магістрів у галузі фінансів. Зокрема, магістерська програма “Фінансова економіка” має обсяг 120 кредитів (ECTS) та термін реалізації чотири семестри (два роки). Після її закінчення напрями працевлаштування випускників є такими: фінансове консультування, управління активами, консультаційні послуги в банківському секторі, фінансовий аналіз, фінансове управління та напрацювання стратегій у підприємницькій, банківській і страховій сферах тощо.

Для цієї програми характерною є велика кількість обов’язкових навчальних курсів: у першому семестрі – “Прикладні обчислення” (15 кредитів), “Фінансовий менеджмент підприємства”, “Фінансові інструменти” (кожен по 7,5 кредитів); у другому семестрі – “Економетрика” (15 кредитів ECTS), “Фондовий ринок та ризику”, “Спільна робота експертів” (кожен по 7,5 кредитів); у третьому семестрі – “Прикладна економетрика” (15 кредитів), “Макроекономіка та фінанси” (7,5 кредитів). І лише 7,5 кредитів ECTS у межах програми відведено елективним курсам. Увесь четвертий семестр магістранти присвячують підготовці магістерської дисертації, на яку відведено 30 кредитів ECTS.

Не залишаються поза увагою навчального процесу питання, що стосуються фондового ринку та відповідної невизначеності, аналізу макроекономічної ситуації й фінансових процесів, відбувається вироблення практичних навичок роботи в команді експертів. Останній аспект є досить важливим з погляду формування компетентності майбутніх магістрів-фінансистів, котрі мають бути готовими до роботи в різних інституціях, у тому числі й міжнародних.

Аналіз структури цієї навчальної програми Norwegian University of Science and Technology (NUST) свідчить про те, що математичній підготовці майбутніх фінансових аналітиків і консультантів приділяють багато уваги.

При цьому в першому семестрі це, фактично, класична математика (лінійна алгебра, вектори та матриці, інтеграли, диференціальні рівняння) і прикладні питання теорії оптимізації. У другому та третьому семестрах майже половину навчальних годин відведено прикладній економетриці, вивчення якої надає змогу майбутнім фінансистам здійснювати системний аналіз економічних процесів та адекватно прогнозувати їх подальший розвиток.

Подібною до зазначеної вище є програма NUST “Магістр ділового адміністрування в галузі економіки” (термін реалізації – два роки, обсяг – 120 кредитів ECTS), зокрема, її спеціалізація “Фінансування та інвестиції”. Відмінностями цієї програми від попередньої є, по-перше, наявність декількох основних треків, що орієнтують магістрантів на реальну практичну діяльність після закінчення навчання у ВНЗ. Елективним курсам тут відведено 15 кредитів, крім того, майже цілий семестр магістранти мають проходити міжнародне стажування в одному з вишів – партнерів у країнах Європейської унії. Основні курси займають лівову частку структури навчальної програми – 60 кредитів ECTS, при цьому з них 15 кредитів – це обсяг курсів, що є спільними для всіх спеціалізацій, 15 кредитів ECTS відведено на факультативні курси, які за змістом мають перегукуватися з основними курсами колег та опановуватися саме під час перебування за кордоном. Підготовка та захист магістерської дисертації реалізується в останньому семестрі. На це відведено 30 кредитів ECTS.

Досить цікавою для нашого дослідження є магістерська програма “Бізнес адміністрування”, зокрема, її двох спеціалізацій “Фінансова економіка” та “Фінансовий менеджмент”, Університету Агдера. Ця програма в галузі бізнес-адміністрування спрямована на формування у випускників високого рівня теоретичних знань, емпіричних знань та аналітичних навичок. Вони повинні мати ґрунтовні знання щодо сучасних теорій і бути здатними критично осмислити теоретичні, емпіричні та етичні питання й проблеми, з якими вони можуть мати справу в межах своєї професійної діяльності. Також вони мають добре розуміти глобальні економічні та фінансові проблеми. Структура програми містить 12 курсів, кожен обсягом у 7,5 кредитів ECTS. Крім того, підготовці магістерської дисертації протягом останнього семестру відведено 30 кредитів ECTS. Обов’язкові курси викладають протягом першого та другого семестрів навчання, чотири елективні курси студенти опановують у четвертому семестрі або ж здійснюють навчання за кордоном за програмою обміну.

Спеціалізація “Фінансова економіка” спрямована на формування в магістрантів аналітичних і практичних навичок, котрі надають змогу вирішувати складні проблеми, що мають місце в межах міжнародних фінансових ринків. Вони повинні вміти оцінювати переваги та ризики фінансових ринків, а також фінансових інновацій, добре розуміти, як саме працює міжнародний ринок, які важливі аспекти є в межах фінансування приватних та державних компаній, а також наявність взаємозв’язку між ефектив-

ністю функціонування фінансових ринків і реалізацією адекватної економічної політики.

Неабияка увага приділяється формуванню сукупності знань стосовно синтезу кількісних економічних моделей, навичок практичного застосування статистичних інструментів, необхідних для проведення незалежних емпіричних досліджень в галузі корпоративних фінансів, управління ризиками, оцінки і оптимізації інвестицій. Магістри, що здійснюють навчання за цією спеціалізацією, добре підготовлені до роботи у великих фірмах, банках і страхових компаніях, інвестиційних установах та консалтингових організаціях, а також у державних установах, таких як центральні банки, фінансові регулятори різних міністерств. Для іноземних студентів цієї програми всі обов'язкові курси викладають виключно англійською мовою.

До переліку факультативних курсів входять: “Економіка нерухомості”, “Фінансові розрахунки”, “Податкова політика”, “Напрацювання й прийняття управлінських рішень”, “Адміністрування проєктів”, “Управління постачанням”, “Управління та мережева організація у державному секторі економіки”, “Фінансова економетрика”, “Культура та етика”, “Актуальні питання Європейської унії”, “Історія, інститути і політика європейської інтеграції” тощо.

Університет Агдера (UA) проводить політику стосовно збільшення навчального навантаження, в межах якого опановують сучасні інструменти реалізації досліджень із застосуванням обчислювальної техніки. Магістри мають використовувати комп'ютер та прикладні комп'ютерні програми фактично щоденно. Більше того, підсумковий контроль знань також реалізується із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Усі студенти просто зобов'язані мати та безперервно використовувати мобільні засоби обчислювальної техніки. Також створюються відповідні умови для реалізації програм обміну студентів під час третього семестру навчання. Стажування здійснюється в одному із закладів – партнерів у Європі, США, Австралії та Африки. Навчання за кордоном забезпечує знайомство з іншими народами та культурами в професійному контексті. Це також є підставою для активного пошуку роботи в норвезьких компаніях, що здійснюють бізнес-діяльність в Азії та Африці. Більшість роботодавців вельми цінує такий досвід і з великим задоволенням пропонує випускникам відповідні посади.

Досить схожою за структурою до розглянутої попередньо є програма “Магістр бухгалтерського обліку” Університету Ставангеру (US), в якому навчається 9200 студентів, для яких навчальні курси викладають 1100 педагогічних працівників. Таке навчання має професійне спрямування та реалізується протягом двох років. Його основна мета – формування експертів у галузі бухгалтерського обліку, аудиту, фінансів, стратегічного управління та оцінювання. Крім того, це добрий трамплін для вступу до докторантури.

Основні курси цієї магістерської програми: “Фінансовий сектор”, “Податковий облік”, “Корпоративне управління та облік”, “Фондові рин-

ки”, “Фінансовий облік”, “Аудит” (кожен по 10 кредитів ECTS). Ще 30 кредитів відведено в четвертому семестрі на підготовку та захист магістерської дисертації. Решта, із загальної кількості 120 кредитів ECTS, елективні курси та участь у міжнародній програмі обміну студентів. Випускна магістерська робота зазвичай є ретельно розробленим науковим дослідженням, у межах якого вирішують існуючу проблему на підставі аргументів, виявлених під час аналізу первинних та додаткових документів, що свідчать про функціонування певного бізнесу. Її виконують під патронатом наукового керівника, дисертація надає змогу продемонструвати наявність досвіду реалізації практичної діяльності в галузі бухгалтерського обліку, аудиту, управління та фінансів.

Готують магістрів-фінансистів також і в найбільшій у Норвегії Бізнес-школі менеджменту, котра була заснована у 1943 р. як Інститут управління (BI). З 2010 р. в цьому закладі навчається 19 тис. студентів, з них 9,5 тис. – за денною формою навчання. Тут працюють майже 1000 співробітників, половина з яких – викладачі; 700 тимчасово залучених до навчального процесу висококваліфікованих педагогічних працівників. Мовами викладання є англійська й норвезька. Крім того, приблизно 1500 студентів цієї бізнес-школи навчається в Китаї завдяки плідному співробітництву з Фунданським університетом. BI також є мажоритарним акціонером одного з литовських вишів – ISM University of Management and Economics, у якому навчається приблизно 2000 студентів. Кампуси цього ВНЗ розташовані у Вільнюсі та Каунасі.

Норвезькі кампуси розташовані в Осло, Бергені, Ставангері, Тронхеймі, Кристиансанді та Драммені. Як приклад підготовки магістрів-фінансистів у цій бізнес-школі розглянемо структуру й зміст програми “Магістр у галузі фінансів”. Ця програма поглиблює знання студентів щодо вирішення фінансових і економічних проблем, озброює фахівців відповідними інструментами для успішної реалізації їх дослідження. Її випускники здатні аналізувати ситуації й знаходити способи вирішення складних проблем із застосуванням наукового підходу. Вона сфокусована на міжнародному економічному середовищі й на типових фінансових бізнес-ситуаціях. Її організатори застосовують низку методів навчання. Зміст програми враховує нагальні потреби ринку, що динамічно змінюється.

У структурі програми п’ять основних курсів (“Математика”, “Мікроекономіка”, “Статистика та економетрика”, “Вступ до арбітражу”, “Міжнародні корпоративні фінанси”) загальним обсягом 30 кредитів ECTS, а також десять курсів, що визначають відповідну спеціалізацію (загальний обсяг – 60 кредитів). Ще 30 кредитів відведено на підготовку та захист магістерської дисертації. Основні курси охоплюють загальну методологічну платформу, їх викладають у першому семестрі. Спеціальні предмети спрямовані на вирішення фундаментальних проблеми, що існують у галузі фінансів.

У другому семестрі магістранти опановують такі елективні курси: “Прикладна етика бізнесу”, “Методологія реалізації досліджень у галузі фінансів”, “Інвестиції”, “Оцінка”, “Управління ризиками” (кожен по 6 кредитів ECTS). Третій та четвертий семестри, крім підготовки магістерської дисертації, присвячено вивченню спеціалізованих факультативних курсів, зокрема таких, як “Корпоративне управління”, “Доходи від цінних паперів”, “Кредитні ринки та фінансова криза”, “Похідні”, “Корпоративні фінанси”, “Управління інвестиційним портфелем”. У третьому семестрі також для магістрантів програмою передбачено участь у програмі міжнародного обміну. Завершує процес навчання підготовка випускної роботи.

Перелічені нами магістерські програми забезпечують ринок праці не тільки Норвегії, а й інших країн Європи та світу висококваліфікованими фахівцями в галузі фінансів, що здатні сприяти і власному добробуту, і добробуту суспільства. Досить схожою на норвезьку є система вищої професійної освіти всіх Скандинавських країн. Але у зв'язку з обмеженнями щодо обсягів статті ми їх розглянемо в таких публікаціях.

Висновки. Вища освіта, зокрема фінансова, Норвегії має суттєві здобутки. Її структура й зміст гармонізовані з європейськими стандартами. Особливості організації підготовки магістрів у норвезьких ВНЗ, що враховують і загальноєвропейські тенденції, і національні особливості фінансової сфери, надали змогу забезпечити відповідний рівень якості, престиж та визнання дипломів у більшості країн світу, а також гарантоване працевлаштування випускників на батьківщині й за кордоном. Розглянуті нами в цій публікації аспекти реалізації магістерської підготовки й формування професійної компетентності магістрів-фінансистів надають змогу вітчизняним освітянам запозичити позитивний досвід зарубіжних колег з метою успішного впровадження його в Україні.

Список використаної літератури

1. Яблочников С. Л. Аспекти професійної підготовки у ВНЗ фахівців економічного профілю / С. Л. Яблочников // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя (Психол.-пед. науки). – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 3. – С. 136–139.
2. Яблочникова І. О. Особливості підготовки магістрів-фінансистів у Данії / І. О. Яблочникова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 48 (101). – С. 256–263.
3. Логвиненко Т. О. Вища освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі / Т. О. Логвиненко // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Говерла, 2014. – Вип. 30. – С. 86–89.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Яблочникова И. О. Организационные аспекты подготовки магистров-финансистов в Норвегии

В статье раскрыты организационные аспекты осуществления подготовки и успешного формирования профессиональной компетентности магистров финансовой сферы в высших учебных заведениях европейских стран, в частности Норвегии. Уделено, в первую очередь, внимание подготовке магистров-финансистов в университетах.

Обоснована возможность заимствования имеющегося положительного опыта зарубежных коллег в деле подготовки высококвалифицированных финансистов в Украине.

Ключевые слова: профессиональная подготовка магистров-финансистов, формирование компетентности, высшее образование европейских стран.

Yablochnikova I. Organisational Aspects of Training of Masters in Finance in Norway

This publication discloses a set of organizational aspects related to the implementation of effective training and successful formation of professional competence of masters in finance in higher education institutions of the countries northern Europe. Attention is paid to training in the universities of Norway. Attention primarily on the training of masters in Finance at universities and other higher education institutions, both public and private ownership. Also identified universities, which implement training of masters-financiers and content of the programs. In this article, the author notes that the program master's in Finance in private higher education institutions can differ significantly in the structure, content and timing of training. 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. In the publication of carefully considered aspects that are General for higher education of Scandinavia, and which have significant differences. In particular, the author notes the binary higher education systems of Norway and Denmark, as well as the unitarity of the higher education system of Sweden. Such nuances are largely determined by the current economic situation in these countries and the real level of socio-economic relations in society, as well as centuries-old traditions of the national implementation of the activities in the field of education. In addition, the author explained the possibility of borrowing existing positive experience of foreign colleagues in the implementation of the training of highly qualified economists, in particular, a Master in the field of Finance in Ukraine, which has chosen the path to Europe.

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 № 50 (103)

Виходить 6 разів на рік

Редактор: С. В. Старкова
Технічні редактори: А. С. Лаптева, А. О. Яблонська

Підписано до друку 12.10.2016.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 33,08. Обл.-вид. арк. 33,48. Тираж 500 пр. Зам. № 11-16Ж.

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.