

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 51 (104)

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. 51 (104). – 568 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, професор

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. О. ЗАПОРОЖЕЦЬ</i> ПЕРІОДИЧНІ ДРУКОВАНІ ВИДАННЯ В СИСТЕМІ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ 50–80-х РР. ХХ СТ..... | 9 |
| <i>С. О. ЛУК'ЯНОВА</i> ТРАДИЦІЇ НАРОДНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОСНОВИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ: ОБҐРУНТУВАННЯ МЕЖ ДОСЛІДЖЕННЯ..... | 16 |
| <i>М. Є. МАРТЪЯНОВА</i> АЛЕН (ЕМІЛЬ-ОГЮСТ ШАРТЬЄ) – ПРЕДСТАВНИК ФРАНЦУЗЬКОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ | 24 |
| <i>С. О. СЬОМА, Л. В. ТИХЕНКО</i> МІЖНАРОДНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ | 30 |
| <i>І. А. ХОТЧЕНКО</i> ОСНОВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КНР У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ | 38 |
| <i>Т. О. ШАРГУН</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ДЛЯ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ..... | 43 |
| ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ | |
| <i>О. М. АКІМОВА, О. В. КУЗНЕЦОВА, В. І. ОДАРЧЕНКО</i> СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ПАРАДИГМІ “НОВОЇ ШКОЛИ” (НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ”)..... | 54 |
| <i>С. М. АМЕЛІНА, Р. О. ТАРАСЕНКО</i> ОРІЄНТАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ВИМОГИ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТИВ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПРОЕКТІВ | 60 |
| <i>О. О. АНДРІЮЩЕНКО</i> СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА “РЕФЛЕКСИВНІ ВМІННЯ ПЕДАГОГА” | 67 |
| <i>Н. А. БУГАСЦЬ</i> ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ | 74 |
| <i>О. В. ВАРЕЦЬКА</i> ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ | 80 |
| <i>А. А. ВЕРБЕНЕЦЬ</i> МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ | 90 |
| <i>М. В. ВЕРХОВСЬКА</i> ПОНЯТІЙНА КОНСТРУКЦІЯ “ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА ТЕХНОЛОГІЯ” В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ..... | 98 |
| <i>П. А. ВІНДЮК</i> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИКЛІЧНИХ ТА ДИХАЛЬНИХ ВПРАВ У ФІЗИЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ | 103 |
| <i>Н. Ф. ВЛАСОВА</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ТРОМАДЯНСЬКА ПОЗИЦІЯ” ТА ШЛЯХИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ | 110 |

| | |
|--|-----|
| <i>К. В. ГОДЛЕВСЬКА</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УГОРЩИНІ | 118 |
| <i>Ж. В. ДАВИДОВА</i> ФОРМУВАННЯ ГЕРМЕНЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА | 123 |
| <i>М. Р. ДЕМЯНЧУК</i> ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЦИНИ | 129 |
| <i>Н. О. ДЯЧЕНКО</i> ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З НАПИСАННЯ АНОТАЦІЇ ДО ПУБЛІКАЦІЇ В НАУКОВОМУ ВИДАННІ | 138 |
| <i>І. М. ЗАБІЯКА</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ | 144 |
| <i>М. М. ЗАХАРОВ</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ | 151 |
| <i>Б. Р. ЗЕЛЕНСЬКИЙ</i> КАТЕГОРІЯ “ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ | 158 |
| <i>Т. В. КАРАКАТСАНІС</i> ВИМОГИ ДО НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ З ПЕДАГОГІКИ В МІЖНАРОДНИХ АНГЛОМОВНИХ РЕЦЕНЗОВАНИХ ВИДАННЯХ | 164 |
| <i>М. М. КАЧУР</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 174 |
| <i>О. М. КЕРНИЦЬКИЙ</i> ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА ЕМПІРИЧНІ ПОШУКИ..... | 181 |
| <i>М. О. КНЯЗЯН</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРИЙОМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТА ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ У ХОДІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... | 187 |
| <i>В. М. КРАВЧЕНКО</i> МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ | 194 |
| <i>Я. В. КУРІННИЙ</i> ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДНЗ ЯК УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ 5–7 РОКІВ | 208 |
| <i>В. В. МАСИЧ</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ..... | 216 |
| <i>С. Ю. МАСИЧ</i> СПІВВІДНЕСЕННЯ ПОНЯТЬ “КУЛЬТУРА” ТА “ОСВІТА” | 224 |

| | |
|--|-----|
| <i>І. В. МЕЛЕШКО</i> СУТНІСНО-ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ “НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ” В УКРАЇНСЬКОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ | 231 |
| <i>С. Г. МІЩЕНКО</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ПІДҐРУНТЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ | 239 |
| <i>О. А. МУРЗИНА</i> АВТОРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ | 246 |
| <i>Л. А. ПАВЛЕНКО</i> СТИМУЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ | 255 |
| <i>В. В. ПАРТОЛА, Н. М. СМОЛЯНЮК</i> ЗАСВОЄННЯ МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ ДИТЯЧОГО САДКА РІЗНИХ СТИЛІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ | 261 |
| <i>Н. Г. РУСІНА</i> ПРОФЕСІЙНІ ВПРАВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗЕМЛЕВПОРЯДКУВАННЯ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА | 268 |
| <i>В. М. СМОЛЯК</i> ПЕРСОНАЛЬНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ ШКОЛИ | 274 |
| <i>А. В. СУЩЕНКО</i> ПЕРСПЕКТИВИ СПОРТИВНО-ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ІНСТРУМЕНТА САМООСВІТИ ФАХІВЦІВ ГІПОДИНАМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ | 281 |
| <i>О. М. ТУР</i> КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ФОРМУВАННЯ | 287 |
| <i>Т. М. ТЮЛЬПА</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ | 294 |
| <i>О. Л. ФАСТ</i> КУЛЬТУРА НАУКОВОГО КЕРІВНИЦТВА ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДОКТОРСЬКОЇ ОСВІТИ | 300 |
| <i>Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО, О. В. КЛИМОВА</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ | 307 |
| <i>О. Г. ЧЕРНОВОЛ</i> ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛЯ ЯК ПРОФЕСІЙНА ЦІННІСТЬ ТА ЙОГО РОЗВИТОК | 315 |
| <i>Н. В. ЮХНО</i> ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ | 324 |

| | |
|---|-----|
| <i>С. П. ЯЩУК</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ | 331 |
|---|-----|

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

| | |
|--|-----|
| <i>А. М. АНДРСЄВ</i> ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИКИ: ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ | 336 |
| <i>А. В. БРИК</i> ВИЗНАЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ПСИХОМОТОРНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... | 345 |
| <i>І. С. ВІТЮК</i> СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... | 351 |
| <i>С. О. ДОЦЕНКО</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ВІНАХІДНИЦЬКИХ ЗАДАЧ | 359 |
| <i>А. В. КОВІНЬКО</i> СУТЬ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ | 368 |
| <i>Ю. В. ЛАХМОТОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ..... | 375 |
| <i>О. Г. САПРУНОВА</i> ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 382 |
| <i>Т. С. ТВЕРДОХЛІБ</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПРИ ХАРКІВСЬКОМУ ЄПАРХІАЛЬНОМУ ЖІНОЧОМУ УЧИЛИЩІ..... | 391 |
| <i>О. М. ФЕДОРЕНКО</i> НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНА ВИХОВАНІСТЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ | 400 |

ВИЩА ШКОЛА

| | |
|--|-----|
| <i>В. Ю. АРТЕМОВ, В. В. СЕРІКОВ</i> АРТИСТИЧНІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ..... | 410 |
| <i>Ю. А. ВЕРЕТЕЛЬНИКОВА, С. А. НЕДОРУБКО, О. Є. ПАВЛЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ..... | 419 |
| <i>О. В. ГОРДІЄНКО, О. А. МИРОШНИЧЕНКО</i> АНКЕТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВ У МЕДИЧНИХ ВИЩАХ | 427 |
| <i>О. С. ГРИЦЮК, О. І. БЕСПАРТОЧНА</i> СТРУКТУРА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В АСПЕКТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ | 436 |
| <i>І. П. ДАЦЕНКО, Ю. П. МІНАЄВ</i> СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТІ ДО КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ..... | 444 |

| | |
|--|-----|
| <i>Т. О. ЗАКУСИЛОВА</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-МЕДИКА В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ “МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНЕ НАТХНЕННЯ МЕДИЧНОЇ СЕСТРИ” | 454 |
| <i>Э. Р. ЗАРЕДИНОВА</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА | 460 |
| <i>В. Д. КАРИЧКОВСЬКИЙ</i> ОСОБЛИВОСТІ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АГРАРНИХ ВНЗ УКРАЇНИ | 469 |
| <i>Л. О. ЛІСІНА</i> РЕАЛІЗАЦІЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ | 480 |
| <i>Є. Ш. МАРАКЛИ</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ | 490 |
| <i>О. В. ПАРФЬОНОВА</i> ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.... | 496 |
| <i>О. С. ПОНОМАРЬОВ, С. М. РЕЗНИК, І. В. АССЄВА, Н. В. КРАВЦОВА</i> ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН..... | 503 |
| <i>А. В. РИБНИЦЬКИЙ, О. С. НЕСТЕРОВ</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 511 |
| <i>О. В. РЯЗАНЦЕВА</i> ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕРЕДАЧІ ІНФОРМАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ..... | 517 |
| <i>Т. І. СУЩЕНКО</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ІНТЕГРАЦІЇ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР | 526 |
| <i>К. В. ТРОФІМУК</i> ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ..... | 534 |
| <i>А. Я. ЦЮПРИК</i> ПРОВІДНІ ФУНКЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ У КОНТЕКСТІ ЗМІНИ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ | 541 |
| <i>С. Г. ШЕРЕМЕТЬЄВА</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 550 |
| <i>Н. В. ЯКОВЕНКО, О. Є. ГУТНИК, І. М. БЕРЕЗНЕВА</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... | 557 |
| <i>А. І. VANYUK, D. V. VANYUK</i> MODERN APPROACH IN TRAINING VOLLEYBALL PLAYER LEVEL IN HIGH SCHOOL..... | 564 |

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.31:316.77

О. О. ЗАПОРОЖЕЦЬ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ПЕРІОДИЧНІ ДРУКОВАНІ ВИДАННЯ В СИСТЕМІ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ 50–80-Х РР. ХХ СТ.

У статті розглянуто роль друкованих періодичних видань у формуванні системи просвіти батьків у період з 50-х по 80-ті рр. ХХ ст. Перелічено та охарактеризовано друковані періодичні видання досліджуваного періоду, які відігравали основну роль у просвіті батьків. Надано докладну характеристику та проведено аналіз роботи провідного журналу педагогічного спрямування для батьків “Сім’я та школа”. Досліджено основні шляхи та тенденції щодо просвіти батьків друкованими засобами масової інформації досліджуваного періоду.

Ключові слова: просвіта батьків, друковане періодичне видання, газета, журнал, часопис, педагогіка.

Просвіта батьків є актуальною проблемою, яку вирішують через взаємодію батьків із педагогічною спільнотою шляхом безпосереднього та опосередкованого спілкування, в тому числі за допомогою засобів масової інформації, серед яких одним із найбільш розповсюджених та інформативних для досліджуваного періоду є друковані періодичні видання.

У сучасній педагогічній науці проблемі просвіти батьків друкованими засобами масової інформації присвячено значну кількість наукових праць, у яких розкрито різні її аспекти: історичні аспекти просвіти батьків у друкованій пресі (А. Говорун, Н. Гордій, І. Дубінець, Л. Литвин,); особливості народного виховання та національної освіти на сторінках друкованих видань (І. Зайченко, І. Ільїна, С. Лаба, М. Кухта, Е. Панасенко, Н. Побірченко); сучасні аспекти просвіти батьків (І. Гребенніков, Ю. Грицкова, В. Постовий, В. Сухомлинський та ін).

Мета статті – аналіз та оцінка досвіду застосування періодичних друкованих видань у системі батьківської просвіти другої половини ХХ ст.

Починаючи з 50-х рр. ХХ ст. значно повніше й ширше, ніж у попередні роки, почали висвітлювати питання формування соціально-моральних основ сімейного життя в молоді не тільки в педагогічних, а й у загальнодоступних друкованих засобах масової інформації. На сторінках журналів досліджуваного періоду (“Робітниця”, “Селянка”, “Радянська жінка” тощо) публікували матеріали про сімейні стосунки, психологію статевого життя, про підготовку підростаючого покоління до сімейно-шлюбних стосунків в умовах рідної домівки. Про найкращих вихователів – батьків і вчителів – розповідали в досліджуваній період і спеціальні номери багатотиражних

газет, таких як “Правда”, “Червоне знам’я”, “Комсомольська правда”, “Ленінське знам’я” та “Піонерська правда”, а також різні бюлетені з обміну досвідом виховання. Матеріали газет, журналів і бюлетенів супроводжувалися ілюстраціями та фотографіями, що робило їх ще цікавішими. Зауважимо, що велику роль у розповсюдженні педагогічних знань серед батьків відігравали в досліджуваній період спеціальні номери та розділи багатотиражних газет: “Правда”, “Червоне знам’я”, “Комсомольська правда”, “Ленінське знам’я” та “Піонерська правда”, а також різні педагогічні бюлетені з проблем сімейного виховання: “Голос школи”, “Наші діти”, “Школа і завод” тощо. Наприклад, Харківська обласна газета “Червоне знам’я” випускала “Сторінку для батьків”; газета “Ленінське знам’я” друкувала статті на педагогічні теми під рубрикою “В колі сім’ї”, “Сторінка педагога і батьків” тощо [7]. На сторінках газет містилися здебільшого матеріали про батьківські лекторії, про діяльність рад сприяння сім’ї та школі, про лекції, які проводили в цехах на підприємствах, про конференції та радіопередачі тощо. Авторами статей найчастіше були вчителі, викладачі, працівники інститутів удосконалення вчителів.

Координація зусиль школи, громадськості, засобів масової комунікації в підвищенні педагогічної культури батьків, населення велася в той період органами народної просвіти на місцях і в центрі. Керівну роль здійснювали АПН СРСР і Міністерство освіти СРСР.

У досліджуваній період на початку 50-х рр. певної популярності набули усні журнали. Наприклад, у школах Волгоградської області в ці роки випускали усні журнали “Для вас, батьки”, які висвітлювали багато аспектів виховання дітей і допомагали батькам бути в курсі питань, що цікавлять дорослих і дітей. Журнал містив такі сторінки: про рідну країну; події з міжнародного життя; педагогічні справи (особливу зацікавленість викликали статті “Роль батька у вихованні”, “Як допомогать дітям добре вчитися”; “Про вибір професії”, “Здоров’я школяра”); новинки педагогічної дитячої літератури тощо [5].

Неоціненну допомогу батькам у вихованні дітей надавав журнал “Сім’я та школа”, який щомісячно виходив з 1946 по 1991 рр. як орган Академії педагогічних наук РРФСР та СРСР.

У перші роки журнал було адресовано переважно вчителям. У 60-ті рр. він стає настільним популярним посібником для батьків. З огляду на особливості сімей робітників, колгоспників, інтелігенції, редколегія журналу рекомендувала до публікації статті, що висвітлювали в доступній формі зміст і методи розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного виховання дітей дошкільного, молодшого, середнього та старшого шкільного віку з урахуванням соціального становища батьків. У 60-ті рр. на сторінках журналу висвітлювали найбільш актуальні проблеми батьківської педагогіки в формі дискусій, наприклад: як допомагати дітям добре вчитися; психологічна та практична підготовка школярів до продуктивної праці; виховання дитини в неповній сім’ї; особливості виховання “важких” дітей, “Іноземна мова – малюкам”; “Чи потрібно давати дітям гроші”; “Причини

розпаду молодих сімей” тощо. Велику увагу приділяли пропаганді передового досвіду виховання в батьківському домі. Авторами статей у журналі були психологи та педагоги, лікарі, юристи, діячі культури, громадські та державні діячі, громадські вихователі, батьки. Відгуки на статті, що публікували в журналі, надсилали також робітники та колгоспники, науковці, вчителі. У кожному номері публікували відгуки на статті або добірки матеріалів (оглядові статті). Як правило, обговорення матеріалів завершувалося редакційною статтею, що підбивала підсумки дискусії. До авторів статей почали висувати вимогу поєднувати педагогічну теорію з аналізом живого, масового досвіду сімейного виховання. Важливо зазначити, що в ці роки в журналі систематично публікували матеріали з питань психології сімейного виховання [10].

Щоб зробити журнал більш популярним і цікавим, редколегія в ці роки приділяла велику увагу публікації статей на суспільно-політичні, загальнонаукові та публіцистичні теми. Вони містили розповіді, нариси, новели, вірші, фейлетони, інформацію про державні документи, що мали відношення до сімейного виховання. Також друкували листи читачів, відгуки на літературу з питань батьківської педагогіки. Існувала рубрика “Слідами наших виступів”. З метою популяризації журналу безперервно вдосконалювали його оформлення – стали поміщати на його сторінках фотознімки, репродукції картин, рисунки, карикатури, сторінки гумору.

Показовим, на нашу думку, є відгук про публікації журналу одного з його читачів і авторів – відомого письменника Корнія Чуковського: «“Сім’я та школа” створювався у мене на очах. Спочатку це був нуднуватий журнал, казенного типу. Він весь складався зі статей, від яких віяло канцелярською нудьгою. Але тепер, за останні роки, журнал став набагато жвавішим і яскравішим. Немов у задушливій кімнаті відчинили вікно, і в кімнату увірвалося свіже повітря. У журналі з’явилися пісні, розповіді, з’явився дорогоцінний розділ “Малюки розмовляють”, налагодився гарячий живий зв’язок з матерями, вчителями, дітьми. Навіть зовнішній вигляд журналу змінився: замість убогих, безрадісних фото на його сторінках з’явилися твори художників, унаслідок чого його емоційний вплив на читацьку масу збільшився. Радію цьому переродженню журналу і від душі бажаю, щоб він став ще яскравішим, ще сміливішим, ще поетичнішим!» [14].

У середині 60-х рр. ХХ ст. помітно збільшився тираж журналу “Сім’я та школа”. В 1949 р. він становив 50 тис. екз., у 1953 р. – 100 тис., у 1961 р. – 614 тис., у 1965 р. – 1 млн 72 тис., у 1966 р. – 1 млн 330 тис. [4, с. 359]. У 1970 р. тираж перевищував 1,5 млн екз., а в 80-ті рр. збільшився майже до 2 млн екз.

Показовим, на нашу думку, є те, що редакція журналу “Сім’я та школа” брала активну участь у читацьких конференціях. Наприклад, тільки в 1964 р. – у 50-ти читацьких конференціях. За три місяці 1965 р. було проведено близько 30-ти зустрічей з читачами. Ці зустрічі давали змогу редакції судити про те, як сприймають матеріали журналу загалом, які проблеми найбільше цікавлять читачів. З огляду на інтереси й запити батьків і мате-

рів редакція виявляла прогалини в своїй діяльності, добивалася покращення якості змісту публікованих статей. У результаті сформувалася така структура журналу:

- вступний розділ (передові статті, матеріали про посилення зв'язку школи з сім'єю, з життям держави та суспільства);
- розділ “Сім'я та діти” (життя сім'ї, основні питання теорії батьківської педагогіки, виховної практики, дискусійні матеріали);
- розділ “Школа та громадськість” (відносини батьків і вчителів, досвід роботи шкільних батьківських комітетів, комісій по роботі з сім'ями робітників і службовців на підприємствах, в установах, стан пропаганди педагогічних знань серед батьків, населення);
- розділ «Пошта “Сім'ї та школи”» (листи батьків з питань сімейного виховання, відповіді на такі листи, консультації з конкретних питань батьківської педагогіки, огляди листів читачів);
- розділ “Критика та бібліографія” (рецензії на популярну науково-педагогічну літературу для батьків і матерів, на дитячі книги, критичні огляди нових фільмів для дітей);
- розділ “У години сімейного дозвілля” (матеріали для дитячої творчості, домашні забави для дітей, поради з домоводства).

На сторінках журналу друкувалися такі відомі вчені-педагоги та психологи: Д. Азбукін, Є. Аркін, І. Арямов, Л. Занков, І. Каіров, А. Калашніков, Н. Левітов, М. Скаткін, Б. Теплов, В. Шацька, а також письменники та поети: А. Барто, Л. Кассіль, С. Маршак, С. Міхалков, М. Прішвін, К. Чуковський. Журнал був незамінним посібником для батьків і матерів, а також учителів у поширенні ними педагогічних знань серед населення. Матеріали журналу виходили за межі, позначені його тиражем, оскільки їх передавали по радіо, передруковували в місцевих газетах, читали на батьківських зборах, їх широко використовували вихователі та громадські діячі [4, с. 360].

Характерною рисою досвіду поширення педагогічних знань серед батьків та населення досліджуваного періоду, на нашу думку, треба вважати тенденцію його організаторів донести до кожного з батьків педагогічні знання та поширити передовий досвід.

Вважаємо за доцільне розглянути певні педагогічні матеріали, які друкували на шпальтах журналу в різні роки його існування. В журналі “Сім'я та школа” № 4 за 1959 р. було надруковано досить цікаву, на нашу думку, статтю В. Бровкіна “Перші роботи з матеріалом та інструментом”, у якій автор розповідає батькам про те, наскільки важливо займатися з дитиною творчістю, привчати її до самостійності, економності та поважливому ставленню до праці інших [1].

У восьмому номері журналу за 1963 р. надруковано декілька дуже актуальних і різнопланових, на нашу думку, статей щодо просвіти батьків. Наприклад, у статті М. Степанова “Готуйте дітей до п'ятого класу” надано конкретні рекомендації батькам щодо підготовки своєї дитини до майбутніх змін у шкільному навчанні, пов'язаних із переходом до нової системи. Крім того, у статті висвітлено проблеми, з якими можуть зіткнутися як ді-

ти, так і дорослі на цьому шляху [11]. Зовсім інший, філософський зміст, має стаття Б. Рябініна “Батьки – перші відповідачі”, у якій розповідається історія матері сина-вбивці, розкрито її моральну сторону, а також наведено уривки листів читачів у обговоренні вчинку чотирнадцятирічного Віктора Тимохіна. Ця стаття на конкретному прикладі розкриває проблему та наслідки безвідповідального виховання [8].

Розвиток педагогічної науки та практики, а також усебічний розвиток суспільства та підвищення зацікавленості до психологічних аспектів виховання в 70-ті рр. ХХ ст. вплинули й на тематику статей, що друкували на шпальтах журналу “Сім’я та школа”. Показовою, на наш погляд, є стаття С. Файнберг “Коса на камінь”, надрукована в цьому випуску журналу за 1972 р. У цій статті Самуїл Євгенович не тільки розкриває психологічні аспекти поведінки неслухняної дитини, яка все робить наперекір, а й дає конкретні практичні рекомендації батькам для поводження з такою дитиною для уникнення конфліктних ситуацій [13].

Певна зміна в суспільно-політичному житті держави, пов’язана з “перебудовою” та зняттям деяких суспільних обмежень, відобразилася певним чином і на педагогічному суспільстві, що вплинуло на тематику статей у журналі “Сім’я та школа”. Редакція та автори все більше віддаляються від статей моралізаторського плану, даючи конкретні рекомендації батькам щодо виховання дітей, а також розглядаючи гостросоціальні проблеми. Цікавим із погляду висвітлення проблемних питань виховання батьками дітей, а також підвищення рівня їх педагогічної майстерності є третій випуск журналу за 1986 р. У статті цього випуску журналу “Заповіді для вихователя” О. Толстих у доступній, лаконічній та конкретній формі викладає десять своєрідних заповідей “своєчасного вихователя”, який не тільки правильно, а й своєчасно застосовує педагогічні прийоми [12]. У іншій статті цього журналу “Групи ризику” (автор – В. Гарбузов) докладно описано не тільки групи ризику дітей та підлітків, а також ознаки, за якими батьки можуть розпізнати, чи належать їх діти до таких, та шляхи подолання акцентуації характеру дитини [3].

Початок 90-х рр. ХХ ст. ознаменувався розглядом на шпальтах журналу злободенних проблем того часу. Так, у розділі “Чоловік та дитина” десятого випуску журналу за 1990 р. надруковано статтю “Без батька...”, в якій автор розкриває перед матерями причинно-наслідкові зв’язки поведінки дітей, які зростають без батька. Крім того, В. Кочубей дає конкретні поради матерям для виховання дітей у неповних сім’ях [6]. У статті “Сімейні будні та свята”, надрукованій у розділі “Дорослим і дітям – про етикет” того ж випуску, йдеться про елементарні правила поведінки в родині, відносини дітей із дорослими, обґрунтовано необхідність виховання гарних манер у дітей, а також норм етичної поведінки, прикладом якої повинні бути батьки [9].

Функцію допомоги школам, установам додаткової освіти та батькам у вихованні дітей виконував з 1967 р. журнал “Виховання школярів”. Особливу увагу на сторінках часопису приділяли підготовці школярів до віль-

ного, осмисленого життєвого вибору, вихованню творчої особистості, яка має якості, необхідні для досягнення успіху в обраній діяльності.

Журнал публікував документи Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, що мали безпосереднє відношення до виховної роботи, інформував про нові в науці та практиці підходи до виховання; знайомив читачів з інноваційною діяльністю передових шкіл; розповідав про позитивний досвід здоров'язберігальної діяльності освітніх установ держави (підвищення працездатності школярів, покращення їх фізичної підготовки тощо).

Основними рубриками журналу були: “Директору школи і його заступнику з виховної роботи”, “Класному керівнику”, “Педагогу початкової школи”, “Виховання в навчальному процесі”, “Педагогу додаткової освіти”, “Для бесід зі старшокласниками”, “Шлях до успіху”, “У дитячих і молодіжних організаціях”, “Здоров'я”, “Організатору літнього відпочинку”, “Про що говорять, сперечаються” та “Для бесід з батьками” [2].

Висновки. Таким чином, аналіз періодичних друкованих видань досліджуваного періоду вказує на те, що вони відігравали значну роль у процесі батьківської просвіти. Роль і форми викладення матеріалу трансформуються залежно від певного етапу розвитку просвіти батьків і почали свій розвиток від тотального контролю з боку держави та переваги моралістичних і освітніх виховних матеріалів для батьків. У періодичних друкованих виданнях порушували та продовжують порушувати актуальні проблеми виховання – від взаємодії батьків зі школою та виховання дітей у відповідності до пануючої ідеології до проблем виховання в неповних родині і підліткового насильства. Вважаємо за доцільне розробку шляхів максимального поєднання зусиль журналістів і педагогічної спільноти на сучасному етапі для досягнення максимально ефективного результату в просвіті батьків з урахуванням попереднього досвіду ефективної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Бровкин В. Первые работы с материалом и инструментом / В. Бровкин // Семья и школа. – 1959. – № 4. – С. 6–7.
2. Воспитание школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://periodika.websib.ru/node/28118>.
3. Гарбузов В. Заповеди для воспитателя / В. Гарбузов // Семья и школа. – 1986. – № 3. – С. 22–24.
4. Каиров И. А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР 1943/1966 / И. А. Каиров. – Москва : Педагогика, 1973. – 417 с.
5. Костеша М. Н. Работа классного руководителя с учащимися / М. Н. Костеша, З. П. Сергеева // Некоторые виды работы классного руководителя. – Волгоград : Изд-во ВГПИ им. А. С. Серафимовича, 1968. – 23 с.
6. Кочубей В. Без отца / В. Кочубей // Семья и школа. – 1990. – № 10. – С. 23–25.
7. Минин К. Родители учатся воспитывать / К. Минин // Семья и школа. – 1967. – № 11. – С. 42–43.
8. Рябинин Б. Родители – первые ответчики / Б. Рябинин // Семья и школа. – 1963. – № 8. – С. 25–27.
9. Сафонова И. Без отца / И. Сафонова // Семья и школа. – 1990. – № 10. – С. 26–28.
10. Семья и школа. Журнал для родителей и педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mag7a.narod.ru/>.

11. Степанов М. Готовьте детей к пятому классу / М. Степанов // Семья и школа. – 1963. – № 8. – С. 9–10.
12. Толстых А. Заповеди для воспитателя / А. Толстых // Семья и школа. – 1986. – № 3. – С. 20–21.
13. Файнберг С. Коса на камень / С. Файнберг // Семья и школа. – 1972. – № 7. – С. 18.
14. Чуковский К. Письмо в редакцию / К. Чуковский // Семья и школа. – 1961. – № 1. – С. 3.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.

Запорожец О. А. Периодические печатные издания в системе просвещения родителей 50–80-х гг. XX в.

В статье рассмотрена роль печатных периодических изданий в формировании системы просвещения родителей в период с 50-х по 80-е гг. XX в. Перечислены и охарактеризованы печатные периодические издания исследуемого периода, которые играли основную роль в просвещении родителей. Предоставлена подробная характеристика и проведен анализ работы ведущего журнала педагогического направления для родителей “Семья и школа”. Исследованы основные пути и тенденции просвещения родителей печатными средствами массовой информации исследуемого периода.

Ключевые слова: просвещение родителей, печатное периодическое издание, газета, журнал, педагогика.

Zapozhets O. Periodical Printed Publications in the System of Parent's Education in 50-80-ies of XX c.

The article discusses role of periodical printed publications in the formation of parents' education system in the period from 50 to 80 years of the twentieth century. There were listed and described the periodicals printed publications of investigated period, which played a major role in parents educating. Established that since the 50s of the twentieth century much fuller and broader than in previous years, have begun to deal with the issue of socio-moral foundations of family life among young people, not only in teaching but also in popular print media. The magazine studied period (“Worker”, “Peasant woman”, “Soviet woman”, etc.) published material on family relationships, sexual psychology of preparing the younger generation to conjugal relations in terms of home.

Coordination of school, public, dass media efforts in raising pedagogical culture of parents and the public in that period carried out by national education authorities on the ground and in the center. Leading role in that process was carried out Academy of Pedagogical Sciences and the USSR Ministry of Education.

It was provided a detailed description and analysis of the work magazine for parents pedagogical direction “Family and School”. There was investigated the basic ways and tendencies of parents education by print media in study period. Magazine “Family and school” consisted of the basic chapters: “Family and children”, “School and community”, “Mail”, “Family and School” (more fully disclose the issue and contributed to the education of parents), “and Criticism Bibliography”, “In the hours of family entertainment” (provided materials for children's art, home entertainment for children, tips on home economics).

Analysis periodicals study period indicates that they played a role in parental education. The role and shape of the material is transformed depending on the particular stage of education and parents began their path of development from total state control and moralistic and educational benefits of educational materials for parents. In periodicals were raised topical issues of education – the interaction of parents with school and upbringing in accordance with the prevailing ideology to the problems of education in single-parent families and teenage violence.

Key words: parent education, a printed periodic publication, newspaper, magazine, journal, education.

УДК 371

С. О. ЛУК'ЯНОВА

аспірант
Класичний приватний університет

ТРАДИЦІЇ НАРОДНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОСНОВИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ: ОБҐРУНТУВАННЯ МЕЖ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті проаналізовано й систематизовано погляди українських та російських дослідників щодо цінності виховання дітей у сім'ї на традиціях народної культури, що вплинули на свідомість педагогічної спільноти. Історико-педагогічна думка – це система народних знань і вмінь у вихованні дітей, яка нерозривно пов'язана з національною духовністю. Запропоновано виділити верхні й нижні межі дослідження на підставі аналізу провідних праць науковців.

Ключові слова: народна педагогіка, діти дошкільного віку, виховання, фольклор, народна самосвідомість.

Термін “народність” К. Д. Ушинський визначає як своєрідність кожного народу, яка зумовлена його історичним розвитком, географічними, економічними, політичними та іншими умовами його життя. Народність – це національна самобутність народу, що коріниться, на думку видатного педагога, перш за все, у характері народу.

Народним засобам виховання підростаючого покоління присвячені праці В. Сухомлинського. Педагогічні погляди народу ґрунтовно дослідили О. Вишневський, О. Духнович, О. Измайлов, Т. Мацейків, М. Стельмахович, Є. Сявавко.

На вихованні дітей відповідно до принципів культуровідповідності наголошували Г. Ващенко, Г. Волков, Я. Коменський, І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський. У старшому дошкільному віці, як доведено в дослідженнях з проблем народознавства Л. Артемової, А. Богуш, О. Денисюк, О. Кириченко, Н. Лисенко, Т. Поніманської, Н. Рогальської, формуються також почуття любові до рідного краю, відчуття зв'язку зі своїм родом і народом, закладаються основи менталітету. Теоретичні й методичні аспекти народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку відображено в працях О. Барбаш, Н. Лисенко, Т. Науменко, Л. Фесенко, О. Яницької та ін. Зокрема, ученими доведено ефективність використання у вихованні дітей народних традицій, відображених у малих формах українського фольклору (С. Нікітчина, К. Плівачук, Л. Степаненко, С. Стефанюк), рухливих іграх (О. Дубограй, Н. Луцан, А. Цьось), народних святах (Н. Кирста, Є. Сявавко) тощо.

Мета статті полягає в обґрунтуванні меж дослідження: друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст. – на підставі аналізу провідних праць, які визначили розвиток історико-педагогічної думки в освітньому середовищі та вплинули на суспільну свідомість педагогічної спільноти

щодо розуміння сутності виховання дітей дошкільного віку в сім'ї на традиціях народної культури.

Аналіз літературних надбань свідчить, що значний внесок у розвиток історико-педагогічної думки зробили українські та російські письменники, науковці, громадські діячі, які зберегли джерела народної мудрості, де відображені й народні педагогічні погляди минулих часів.

Нижче охарактеризуємо педагогічні погляди письменників, педагогів, громадських діячів на українську народну педагогіку, звичаї й культуру, що оформлено як розвиток історико-педагогічної думки.

Борець за *народну культуру та освіту*, який надавав особливого значення вихованню дітей, зокрема дітей раннього віку, був *Тарас Григорович Шевченко*. Він написав для дітей і про дітей ряд чудових творів, що відзначаються глибоким проникненням у дитячу душу, знанням особливостей дитячого сприймання в ранньому віці. У "Листі до Бр. Залеського" він писав: "Я так люблю дітей, що не надивився б на несхибний відбиток ангела" [18, с. 217]. З "Листа до А. Козачковського" (1853 р.) ми дізнаємося: "...миле, чудове дитя, а все, що чудове в природі ... в'ється біля нашого серця". З повісті "Близнята" (1856 р.): "...дитинство, проведене на лоні божественної природи і на лоні люблячої чудової матері і християнина батька, що такі чудові враження нездоланною стіною стануть навколо людини і захистять її на шляху життя від усіх мерзот мінливого світу... Приказка справедливо гласить: Який з колосочки, такий в могилку... Подивимося, в якій мірі можна вірити цій незаперечній істині".

Відомий дослідник О. Конинський як "шевченкознавець" пише так: "Шевченкові спонукання завжди були чистими, високо благородними, він ніколи не відвертався від народу, від його темноти і злидарства, а навпаки, завжди любив народ, завжди тужив і страждав з народом, з його тугою і його стражданнями. Шевченко, і се його величезна заслуга віковична, і нас, людей інтелігентних, повернув лицем до народу і примусив нас любити народ незрадливо" [9].

Український культурний діяч, письменник і педагог *Духнович Олександр Васильович* виступав за створення шкіл для народу з викладанням рідною мовою. Метою виховання вважав формування моральної особистості, здатної виконати обов'язки громадянина й патріота, що відображено у працях: "Книжица читальная для начинающих" (1847 р.), "Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских" (1857 р.) тощо [15].

Сучасна дослідниця фольклору О. Івановська відкриває нову персоналію в науці – *Ганну Барвинок (О. Куліш)*, першу українську письменницю та фольклористку, яка зробила чималий внесок у дослідження української етнопедагогіки. Сповідуючи прогресивне гасло своєї доби "стати обличчям до народу", на громадських засадах вона поширювала освіту серед селянства [5].

Лікар, просвітник і педагог, попечитель Одеського, пізніше Київського навчальних округів *Пирогов Микола Іванович* є автором духовно-

моральної концепції, в основу якої покладено моральні цінності, на засадах яких визначали завдання й зміст виховання національної самосвідомості, мету та зміст освіти. Дидактику й методику виховання підростаючого покоління відображено в праці “Питання життя” (1856 р.) [11].

Дослідник Н. Горбатюк зазначає, що педагогічні погляди К. Ушинського на ідею народності у вихованні є дуже продуктивними, тому що спираються на видатні педагогічні ідеї минулого [3]. Педагог К. Ушинський зазначав, що виховання досягне мети, якщо буде сприяти розвитку *народної самосвідомості*, а значить, принцип народності у вихованні є похідним від ідеї народності, єдиним джерелом життя народу в історії, а “народ без народності – тіло без душі”. Він вірив у здібності народу, його творчі сили та вважав, що народність живуча в тілі людини, і виховання повинно бути народним: “Поки жива мова народна в устах народу, до того часу живий і народ”.

Український культурний діяч, священик, перший збирач і дослідник української народної іграшки дослідив дитячі ігри, звичаї й вірування народу, про що свідчать його основні праці: “Дитячі забавки та ігри усякі” (1904 р.), “Дитина у звичаях і віруваннях українського народу” (1906 р.) [7].

Послідовником К. Ушинського був *Лубенець Тимофій Григорович* (1855–1936). Його основні праці: “Педагогічні бесіди”, дослідження “Про наочне викладання”, книга для читання в початковій школі “Зернятко”, український буквар “ГраMATка”. Як зауважує дослідник А. Ігнатуша, педагог вважав, що українську мову варто вивчати за народними творами, бо вони є мудрими, за змістом повчальними для життя, а мова в них мелодійна, багата, яскрава, а в народних казках є багато методичного матеріалу, наприклад, прислів'я, приказки, який можна використовувати при навчанні й вихованні дітей [6].

Український педагог і культурний діяч, голова Товариства народних дитячих садків міста Києва *Лубенець Наталія Дмитрівна* була засновником і редактором журналу “Дошкольное воспитание”, який виходив у Києві в 1911–1917 рр., прекрасний лектор Фребелівського педагогічного інституту, член Колегії дошкільного виховання при Департаменті народної освіти у 1918–1919 рр. Основна її праця – “Фребель і Монтессорі” (1915 р.) [8].

Українська громадська, культурно-освітницька діячка й педагог, автор *першої концепції національного дошкільного виховання*, засновниця першого українського дитячого садка в Києві (1871), викладач Київського Фребелівського інституту *Русова (Ліндфорс) Софія Федорівна* відобразила систему своїх поглядів в основних працях: “Дошкільне виховання” (1918 р.), “В дитячому садку” (1919 р.), “Теорія і практика дошкільного виховання” (1924 р.), “Нові методи дошкільного виховання” (1927 р.), “Мої спомини” (1937 р.) [12].

У 50-х рр. минулого століття великий педагог В. Сухомлинський у працях “Батьківська педагогіка”, “Як виховувати справжню людину”, “Листи до сина”, “Листи до дочки” осмислює взаємозв'язки родини й школи в контексті майбутнього. Згідно з його теорією, у новій системі *родинно-шкільного виховання* батьки повинні стати активними помічниками вчи-

телів. Зв'язок між батьками й школою спирається на *народне підручтя*: народні бувальщини, легенди, оповіді як набутки етнічних засад виховання. Цінності народ відтворює й розвиває через мову, літературу, фольклор звичаї та традиції [6].

Таким чином, аналіз літературних джерел видатних українських персоналій (М. Грушевський, О. Духнович, Т. Лубенець, Н. Лубенець, М. Пирогов, С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Т. Шевченко) та їх провідних ідей, які заклали основу народної педагогіки, свідчить про поступовий розвиток в Україні історико-педагогічної думки в другій половині XIX ст. – першій половині XX ст.

Історико-педагогічна думка поступово була оформлена як система народних знань і вмій у справі виховання дітей та нерозривно була пов'язана з національною духовністю. Українські письменники, учені, громадські діячі зберегли джерела народної мудрості, народні педагогічні погляди на дитину та її виховання на підставі народних традицій і завжди звертали увагу на вікові надбання народної педагогіки, до яких належить мова народу, усна народна творчість, різні види мистецтва: пісенне, музичне, декоративно-прикладне, національні традиції, звичаї, обряди, народні ігри, іграшки, сімейно-побутова культура.

Отже, у другій половині XIX ст. галузь виховання збагатилася новими термінами, такими як “народна педагогія”, “народна педагогіка”, що надає змогу під іншим кутом формулювати завдання й зміст виховання національної свідомості підростаючого покоління, обґрунтувати Першу концепцію національного дошкільного виховання, засновану на поєднанні ідей народної педагогіки й сучасних досліджень у галузі психології та педагогіки про закономірності розвитку дитини.

Масове відкриття дошкільних закладів, публікацій у профільному журналі “Дошкольное воспитание” щодо використання народної педагогіки у вихованні дітей, створення системи суспільного виховання характеризує закінчення другої половини XX ст.

Проаналізуємо праці відомих науковців, педагогів, діячів, які творили на теренах Росії та вплинули на розвиток історико-педагогічної думки в досліджуваний період.

Літературний критик, письменник *Белінський Віссаріон Григорович* обґрунтував *принцип народності* у вихованні, під яким розумів урахування у виховному процесі особливостей *свого народу*. У працях В. Белінського відображено питання виховання дітей раннього віку, він закликав орієнтуватися на характерні риси дітей: близькість до природи, потяг до гри, безпосередність, схильність до фантазії; наголошував на провідній ролі виховання в розвитку дошкільників. “*Дитячі казки дідуся Іриня*” (1840 р.) відображають основні думки публіциста. “Виховання – велика справа: ним вирішується доля людини” [1, с. 204].

Учениця й послідовниця К. Ушинського педагог *Водовозова Єлизавета Миколаївна* розробила теоретичні засоби виховання й розвитку дітей

дошкільного віку. В основу своїх педагогічних поглядів поклала ідею народності. Найповніше втілення педагогічні погляди Є. Водовозової знайшли в її праці “Розумовий і моральний розвиток дітей від першого вияву свідомості до шкільного віку” (1871 р.), яка перевидана сім разів, останнє видання було здійснено у 1913 р. [2, с. 169].

Організатором дитячого садка (1866 р.) і видавцем першого журналу з питань дошкільного виховання (“Детский сад”) була *Симонович Аделаїда Семенівна*, яка зробила значний внесок у розвиток ідеї народності, загалом дошкільної педагогіки. Вона була фундатором теоретичних основ освітньо-виховної роботи з дітьми дошкільного віку на засадах природи та послідовницею Фридриха Фребеля [17]. У практичному керівництві для дитячих садівниць “Дитячий садок” (1907 р.) дослідниця звертає увагу, що “...дитя – маг і чародій, у своїх фантастичних іграх воно виявляє не тільки фантазію, а й переживання древнього язичницького світогляду, старовинних звичаїв, воєн, словом, давно минулу епоху первісного суспільства” [13, с. 150]; “дитя любить тварин, квіти і каміння; воно відчуває свою єдність зі всією іншою природою” [13, с. 151].

Російський педагог і діяч дошкільної освіти є *Шлегер Луїза Карлівна* керувала першим народним дитячим садком у Москві. Вона досліджувала питання розвитку дошкільника, роль вихователя в становленні *вільної самостійної особистості*, що відображено в її основних працях: “Матеріали для бесід з маленькими дітьми” (1914, 1923 рр.), “Практична робота в дитячому садку” (1915, 1923 рр.) тощо [19].

Дослідниця *Фльоріна Євгенія Олександрівна* – російський педагог, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН СРСР довгий час працювала над проблемою естетичного виховання дітей засобами мистецтва, зображувальної діяльності, художнього слова, гри, була редактором навчального посібника “Дошкільна педагогіка” (1946). Основні її праці: “Дитячий малюнок” (1924 р.), “Живе слово у дошкільних закладах” (1933 р.), “Естетичне виховання дошкільника” (1961 р.), “Гра та іграшка” (1973 р.) [16].

Російський педагог, лікар, академік АПН РСФСР, автор праць з дошкільної освіти *Аркін Юхим Аронович* (1873–1948) протягом багатьох років працював над питаннями педагогічної освіти батьків, про що свідчать його праці: “Бесіди про виховання” (1945 р.), “Дитина у дошкільні роки” (1948 р.), “Батькам про виховання дітей” (1957 р.) тощо [4].

Російський педагог, доктор педагогічних наук *Усова Олександра Платонівна* розробляла проблему дитячої гри, використання народної творчості в дошкільному закладі, що відображено в працях: “Гра та іграшка” (1940 р.), “Навчання в дитячому садку” (1961 р.), “Усна народна творчість у дитячому садку” (1972 р.), “Роль гри у вихованні дітей” (1976 р.) [14].

У другій половині XIX ст. науковці обґрунтували принцип народності у вихованні, а отже, урахування особливостей свого народу у виховному процесі дітей (В. Белінський, 1840 р.); набули розвитку ідеї народності

шляхом використання рідної мови у вихованні дошкільників (Є. Водовозова, 1871 р.), по-новому осмислено ідею народності у вихованні через вплив рідної природи й формування краєзнавчих знань про живу та неживу природу (А. Симонович, 1907 р.); на новий рівень вийшло розуміння розвитку дитини як вільної самостійної особистості, яка виховується в суспільних умовах дитячого садку (Л. Шлегер, 1914 р.); створено систему естетичного виховання дітей, яка містить, зокрема, засоби народного мистецтва (Є. Фльоріна, 1924 р.); розробляється система питань педагогічної освіти (Є. Аркін, 1945 р.); використання народної творчості в роботі з дітьми в дошкільних закладах (О. Усова, 1972 р.).

Висновки. Таким чином, на підставі аналізу українських та російських праць, поглядів учених і педагогів ми визначаємо, що *нижня межа* дослідження – друга половина XIX ст. (1850-ті рр.) – характеризується накопиченням знань про окремі народні явища, збиранням і систематизацією народного досвіду; поглибленням знань про етнічне коріння явищ, які виявляються в побуті, культурі, поведінці й загалом у ментальності окремого народу, знання про сутність етнічної спільноти та умов її існування; творенням інституційних історико-теоретичних засад народної педагогіки на позиціях народномовності, природовідповідності й культуровідповідності, а також розгортанням ідеї народності у вихованні дітей (О. Духнович, М. Грушевський, Т. Лубенець, С. Русова, К. Ушинський, Ю. Федькович, Т. Шевченко), використанням емпіричного досвіду нащадків у вихованні підростаючого покоління, розробкою шляхів його впровадження у відповідних історико-педагогічних умовах та збереження досвіду в народних традиціях, де “народність” спирається на історичні, етногеографічні, етнопедагогічні, антропологічні засади, відображає національну самобутність народу та його риси характеру.

Верхня хронологічна межа – перша половина XX ст. (до 1950-х рр. XX ст.) – обґрунтована на підставі праць М. Грушевського, Н. Лубенець, С. Русової, В. Сухомлинського й зумовлена вдосконаленням історико-теоретичних основ народної педагогіки, систематизацією національних знань, соціальних норм, цінностей, етнодосвіду дорослих з виховання дітей; взаємодією етнопедагогіки з народною педагогікою, історією педагогіки, дошкільною педагогікою, історією дошкільної педагогіки на принципах природовідповідності, культуровідповідності, народності, що забезпечує органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними традиціями, народним мистецтвом і духовну єдність поколінь у контексті етнічного ренесансу.

Список використаної літератури

1. Белінський В. Г. Дитячі казки дідуся Іриня / В. Г. Белінський // Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упор. і автори вступних нарисів З. Н. Борисова, В. З. Смаль. – Київ : Вища школа, 1974. – С. 201–205.
2. Водовозова Є. М. Розумове і моральне виховання дітей від першого вияву свідомості до шкільного віку / Є. М. Водовозова // Історія дошкільної педагогіки : хрес-

томатія / упор. і автори вступних нарисів З. Н. Борисова, В. З. Смаль. – Київ : Вища школа, 1974. – С. 169–168.

3. Горбатюк Н. М. Народність як принцип виховання у педагогічній науці другої половини XIX–XX ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Горбатюк. – Кіровоград, 2009. – 20 с.

4. Гранкин А. Ю. О семейном воспитании / А. Ю. Гранкин, Е. А. Аркин // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 80–84.

5. Івановська О. П. Український, фольклор як функціонально-образна система суб'єктності : монографія / О. П. Івановська. – Київ : ТОВ УВПК “ЕксОб”, 2005. – 227 с.

6. Ігнатуша А. Освітня й педагогічна діяльність Т. Лубенця [Електронний ресурс] / А. Ігнатуша. – Режим доступу: <http://istorpedagoglpk.blogspot.com/2014/12/104.html>.

7. Кукса Н. В. Постать Марка Федоровича Грушевського у становленні дитячої етнографії та української автокефальної православної церкви / Н. В. Кукса // Черкащина в контексті історії України. – Черкаси, 2004. – С. 387–395.

8. Куліш Т. І. Проблеми дошкільного виховання у творчій спадщині Наталії Лубенець (1877–1943 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. І. Куліш. – Київ, 2006. – 20 с.

9. Мисюра О. О. Олександр Конинський у громадсько-політичному і культурно-освітньому житті України (друга половина XIX ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / О. О. Мисюра. – Чернігів, 2005. – 20 с.

10. Мисюра О. О. О. Конинський – засновник шевченкознавства / О. Мисюра // Сіверянський літопис. – 2010. – № 6. – С. 112–121.

11. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – Москва, 1985. – 496 с.

12. Пінчук І. М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової (1856–1940) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. М. Пінчук. – Київ, 1994.

13. Симонович А. С. Дитячий садок / А. С. Симонович // Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упор. і автори вступних нарисів З. Н. Борисова, В. З. Смаль. – Київ : Вища школа, 1974. – С. 150–168.

14. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова ; под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1981. – 176 с.

15. Федака Д. М. Олександр Духнович: сходинки у безсмертя / Д. М. Федака. – Ужгород : ТИМРАНИ, 2013. – 132 с.

16. Фльоріна Є. О. Розмовне мовлення в дитячому садку. Бесіда в дитячому садку. Розповідання в дошкільній практиці / Є. О. Фльоріна // Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія / упор. А. М. Богуш. – Київ, 1999. – Ч. 2. – С. 40–50.

17. Фребель Ф. Детский сад / Ф. Фребель // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматія : учеб. пособ. для студ. пед. инстит. по спец “Дошкольная педагогика и психология” ; сост. Н. Б. Мчелидзе и др. – 2-е изд., доп. – Москва : Просвещение, 1986. – С. 207–240.

18. Шевченко Т. Г. З листа до Бр. Залеського / Т. Г. Шевченко // Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упор. і автори вступних нарисів З. Н. Борисова, В. З. Смаль. – Київ : Вища школа, 1974. – С. 217.

19. Шлегер Л. К. Практична робота в дитячому садку / Л. К. Шлегер // Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упор. і автори вступних нарисів З. Н. Борисова, В. З. Смаль. – Київ : Вища школа, 1974. – С. 179–184.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Лук'янова С. О. Традиции народной культуры как основы семейного воспитания детей: обоснование пределов исследования

В статье проанализированы и систематизированы взгляды украинских и русских исследователей относительно ценности воспитания детей в семье на традициях народной культуры, которые повлияли на сознание педагогического сообщества. Историко-педагогическая мысль – это система народных знаний и умений в воспитании детей неразрывно связанная с национальной духовностью. Предложено выделить верхние и нижние границы исследования на основании анализа ведущих работ исследователей.

Ключевые слова: народная педагогика, дети дошкольного возраста, воспитание, фольклор, народное самосознание.

Lukyanova S. The Traditions of Folk Culture as the Foundation of Upbringing Children in Family: Justification of the Study Limits

The article analyzes the views of the Ukrainian and Russian researchers, who looked at the value of education of children in the family tradition of folk culture and the impact on the public consciousness the education community. Particular attention is paid to the idea of nationality in upbringing children, because it relies on outstanding pedagogical ideas of the past. The author found that the principle of nationality in upbringing is derived from the idea of nationality. It has been proven that in the second half of the nineteenth century industry education enriched with new terms and allows a different angle perspective to formulate objectives and content of education of national consciousness of the younger generation. Studying literature famous Ukrainian personalities as M. Hrushevsky, A. Dukhnovych, T. Lubenets, N. Lubenets, M. Pirogov, S. Rusova, K. Ushinsky, V. Sukhomlinsky, Shevchenko and others, the author proves that they laid the foundation of folk pedagogy. Their ideas took place the development of historical and pedagogical thought in the second half of the 19th century the first half of the 20th century in Ukraine. Historical and pedagogical ideas gradually was framed as a system of people's knowledge and skills in upbringing children.

Special attention is paid to labor of famous scientists, educators, artists who worked on the territory of Russia and influenced the development of historical and educational thought. The idea of nationalism was highlighted in the works of Russian leaders: V. Belinsky, E. Vodovozova, A. Simonovich, L. Shleher, E. Florina, E. Arkin, O. Usova, etc.

History and pedagogical thought is a system of people's knowledge and skills in upbringing children and it is inextricably linked to the national spirituality. The author notes that the formation of national consciousness and dignity, love of homeland, family, people is the main goal of national education. On the basis of research by the author proposed to allocate the upper and lower limits of research based on an analysis of existing work.

Key words: folk pedagogy, pre-school children, upbringing, folklore, folk consciousness.

УДК 378.013.73:930

М. Є. МАРТЪЯНОВА

викладач

Запорізький державний медичний університет

**АЛЕН (ЕМІЛЬ-ОГЮСТ ШАРТЬЄ) –
ПРЕДСТАВНИК ФРАНЦУЗЬКОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ:
БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті визначено основний життєвий шлях французького педагога Алена, його педагогічну творчість. Розглянуто основні гуманістичні принципи в навчально-виховному процесі: принцип свободи розуму, принцип індивідуальності кожної людини, принцип освіти як навчання.

Ключові слова: державна школа, гуманістичне навчання, самонавчання, філософські погляди.

Історія педагогіки надає нам широкий спектр такої наукової спадщини, оцінити ефективність якої іноді неможливо з певних політичних та ідеологічних обставин.

Одним з незаслужено забутих українськими вченими філософів і педагогів можна вважати визначного викладача паризького ліцею Анрі IV – Еміля-Огюста Шартъє, відомого як Ален. Він був директором підготовчого відділення Вищої педагогіки, чи не найкращого на той час навчального закладу Франції, який виховав не одне покоління філософів і літераторів.

Мета статті – проаналізувати життєвий шлях ученого та встановити вплив життєвих обставин на формування філософсько-освітньої концепції Алена.

Уродженець Нормандії, Еміль-Огюст Шартъє є одним із найвидатніших французьких діячів. Відомий завдяки своїм цитатам під псевдонімом Ален, професор філософії в ліцеї Анрі IV залишив свій слід в історії, вплинувши на формування декількох поколінь інтелектуалів Франції. Один із найвпливовіших освітян ХХ ст. народився в невеликому французькому містечку Мортань-о-Перш 3 березня 1868 р. Професор філософії, журналіст і драматург зростав у сім'ї лікаря-ветеринара. Сім'я Шартъє не приділяла достатньо уваги маленькому Емілю, що слугувало його швидкому дорослішанню. Своє дитинство педагог описує як безглуздя, характеризує себе як недисципліновану, вперту та норовливу дитину, що вказує на занадто високу самокритичність.

Батько Еміля був ветеринаром. Ален характеризував його “Діогеном”, тому що він був норовливою людиною. Його головні життєві позиції полягали в антиклерикалізмі, суспільно-політичному русі, скерованому на послаблення політичного впливу духовенства та насміхання над тими, хто не підтримував його ідеї. Етьєн Шартъє страждав від алкоголізму й помер у 58 років. Еміль дуже страждав від пліток, які ходили містом [7, с. 22]. Він

був різким зі своїм сином, поводився з ним як з дорослою людиною, а не як з дитиною. Вимагав допомагати йому на роботі й не зважав на те, що Еміль боявся звірів.

Мати Еміля, Джульєтта Шаліль, була досить вродливою й дуже пишатою, її син був схожим на неї: таке саме довге обличчя, ті самі впалі блакитні очі. Ален про неї писав: “Вона була гарною й легковажною жінкою все своє життя” [4]. Її цікавили лише світські розваги та танці. Її майже ніколи не було вдома, тож ніхто не займався маленьким Емілем, він не знав справжньої материнської любові. Весь час він був наданий сам собі або виконував дорослу роботу.

Роздільність сім'ї слугувала формуванню в Алена критичного ставлення до батьків, які, за його словами, сприймають поразки своїх дітей, як свої власні. Надмірна опіка й контроль призводять до бунту та непокори. У своїх працях Шарт'є відводить головну роль у створенні майбутнього покоління саме державній школі, а не сім'ї. Він стверджує, що формування класів з розподілом повноважень та обов'язків є природною структурою [3, с. 28]. Головний недолік сімейної освіти Ален вбачає в ієрархії, різниці у віці й нерівності [3, с. 29].

Доросле життя Алена починається зі вступу до ліцею Мішле, де він знайомиться зі своїм учителем і наставником Жулем Ланьо. Ця зустріч стала поворотним пунктом у становленні світогляду вченого, саме викладання Ланьо, його підхід до своєї роботи надихнули молодого Шарт'є на педагогічну діяльність. Викладач ліцею Мішле наполягав зберегти “схильність до гніву” й залишатися вірним собі, тоді як усі просили його навчитися заспокоюватися. Еміль прагнув наслідувати свого вчителя навіть після його смерті. Він його називав Майстром, тінню Вчителя або джином Землі [5]. У 1891 р. Еміль-Шарт'є здобуває звання бакалавра й починає свою педагогічну діяльність у коледжах Лорена та Руана. Паралельно він практикує журналістику у “*La Dérêche de Rouen et de Normandie*”, де є можливість вільно висловлювати свою думку. У кінці XIX ст. весь світ охоплює ідея свободи й можливості її досягнення. Шарт'є не стає винятком. У 1899 р. він публікує Матеріали світської доктрини мудрості. У жовтні зі своїми колегами з ліцею він заснував Народний університет, який відрізнявся від інших відкритістю поглядів, думок та активістським напрямом. У цей період велике враження справляють праці Маркса, Прудона та Спінози.

Переломний для педагога став 1903 р. У січні він переїхав до Парижа, де йому запропонували роботу в одному з найстаріших і найкращих ліцеїв, ліцеї Кондорсе. А 19 липня була надрукована перша праця із серії статей “*Propos*” (“Судження”). Це невеликі замітки обсягом приблизно в дві сторінки – імпровізації, написані захопливо й літературно талановито. Сучасники називали їх поезією в прозі. У “*Propos*” автор розмірковує над проблемами філософії, педагогіки, моралі, мистецтва, політики. Складні філософські теми викладено доступно, а розгляд актуальних життєвих пи-

тань став відправним пунктом для глибокого філософського міркування. Протягом своєї творчої діяльності він написав близько 5000 рогос, багаторазово виданих у вигляді матеріалів з вибраними працями [2, с. 90].

Ален виявився одним з тих діячів культури, які відкрито й стійко захищали принципи гуманізму. Він не намагався будувати глобальні соціально-політичні систем, його думка розвивається переважно в “домашній” сфері, повсякденної життєвої моралі, навіть розмірковуючи про загальні проблеми, він бере за вихідну точку прості й прямі відносини між людьми – між членами сім’ї, між учителем і учнем. Можна сказати, що деякі його судження є відступом від гуманізму, але це саме відступ, а не капітуляція. Гуманізм у Алена відмовляється від занадто великих претензій, але водночас припадає до своїх глибинних духовних коренів, бере сили в елементарних і непорушних законах людського співжиття [1, с. 1].

Одним із найпереломніших за все існування людства став 1914 р. – початок Першої світової війни. Ален не міг стояти осторонь, у серпні він записався у добровольці й був призначений до 3-го артилерійського полку 63 батальйону. Ален вирішив написати “Реальні причини війни між цивільними націями”. Потім його направили до кар’єру Фліре головним телефоністом. У травні 1916 р. Ален дістав поранення в битві коло Вердена, яку ще називають Верденською м’ясорубкою. Цю подію історики вважають однією з найжорстокіших битв за все існування людства. Втрати були величезні, 186 тис. з боку Франції й 426 519 – з боку Німеччини. Педагога госпіталізували, де він написав “Двадцять одна сцена комедії”. Після вибуху в тунелі Таванн Ален повернувся на фронт до Вердену. У 1917 р. у жовтні його демобілізували, й Ален повернувся до викладання в ліцеї Анрі IV.

Ця війна змінила Алена, змусила інакше подивитися на життя. Трирічний фронтовий досвід помітно позначився на його творчості 20–30-х рр. Незадно засуджуючи шовінізм (у Франції це звучало аж ніяк не в унісон загальним настроєм), Ален водночас зрозумів, що шлях до гуманізації в реальному житті складніший, ніж уявлялося раніше. У лихах війни він побачив, перш за все, моральну деградацію суспільства – холоднокривно-ділове нехтування людським життям, забуття традицій Розуму, спекуляцію спотвореними уявленнями про справедливість, обов’язок і право. У повоєнні роки Ален ясно відчував, що війна, хоч і припинилася на полях битв, але міцно застрягла в свідомості людей, залишилася нездоланною духовно [1, с. 2].

У 1933 р. Ален, що захворів на поліартрит у важкій формі й позбавлений можливості рухатися, змушений вийти у відставку. Він жив на самоті в своєму маленькому сільському будинку у Везіне, продовжував писати й активно цікавився культурним і політичним життям. Учні та послідовники часто відвідували його [2, с. 90].

У пізніх есе Алена частіше звучить тривога, жаль, часом навіть сарказм щодо морального занепаду людей. І все ж Ален-гуманіст не складає зброї й продовжує наполегливо, терпляче стукати в серця людей, що відве-

ртаються від неприємної правди, закривають перед нею свої двері й вікна. Його засоби художнього переконання різноманітні – тут і прямі життєві поради та настанови, які вчать людину критичної самосвідомості, уважного й шанобливого спілкування з оточенням [2, с. 2].

Ален отримав Національну премію з літератури 1951 р., до того ж він став першим нагородженим письменником, 2 червня Ален помер у своєму будинку у Везіне. Того ж року сформовано Асоціацію друзів Алена, першим головою якого став відомий французький письменник Андре Моруа.

Головною педагогічною працею Алена є “Propos sur l'éducation” – судження про освіту, у якій Ален формулює свої принципи навчально-виховного процесу:

- 1) свободи розуму;
- 2) індивідуальності кожної людини;
- 3) освіти як навчання.

Існує одна ідея, яка стоїть над цими принципами й охоплює всю філософію вченого, – ідея необхідності. Ален писав: “Найважливішим із цих уроків, безумовно, є те, що ми не можемо перехитрити необхідність. Людина, яка вивчає значення слова “треба”, вже багато чого навчилася”. Існує, насамперед, зовнішня необхідність, яка залежить від матеріального й соціального середовища. Самонавчання є не тільки засобом пізнання світу, а й розуміння значення необхідності. Зазначимо, що освіта для Алена нерозривно пов'язана зі свободою думки. Одним із наслідків необхідності світу є необхідність освіти: необхідність її ролі, необхідність її учасників (сім'ї, школи, роботи) і їх послідовності, необхідність коштів надає змогу кожному з них виконувати свої функції. Тема необхідності навчання є ключовим моментом у кожному з трьох основних питань філософії освіти.

Висновки. Аналіз першоджерел надає змогу визначити основні складові, які стали підґрунтям педагогічної концепції Алена. Виокремимо шість етапів становлення та розвитку французького педагога:

1. Період становлення особистості (1876–1886 рр.). У цей час Ален здобуває шкільну освіту, навчається терплячості, наполегливості та працьовитості.

2. Період навчання у вищих навчальних закладах (1886–1891 рр.). Ален зустрічає свого наставника, відомого професора французької філософії Жуля Ланьо, судження й учення про свободу як умову моралі відіграли важливу роль у становленні світогляду майбутнього педагога.

3. Початок педагогічної та журналістської діяльності (1892–1903 рр.). Ален розпочав викладацьку діяльність у коледжі Понтіві, де співпрацював із журналом “Метафізика і мораль”. У цей період він перекладав і коментував “Метафізику” Аристотеля, захоплювався працями Маркса, Прудона й Спінози.

4. Педагогічна діяльність у Парижі (1903–1914 рр.). Ален займав посаду викладача в одному з найстаріших і найкращих ліцеїв Парижу – ліцеї

Кондорсе. У цей період науковець розпочав роботу над низкою “Propos” (суджень), філософськими міркуваннями про педагогіку, мораль, мистецтво та політику. Французький філософ через педагогічну діяльність намагався сприяти формуванню розумної людини, яка вміє долати забобони й вгамовувати свої пристрасті.

5. Воєнний етап (1914–1917 рр.). Ален записався в добровольці й призначений до III артилерійського полку 63 батальйону. Відчувши на собі наслідки необґрунтованої жорстокості людей, Ален пише “Реальні причини війни між цивільними націями”.

6. Період написання інтелектуально-філософських праць (1924–1951 рр.). Надруковано понад 30 праць, присвячених педагогіці, мистецтву, літературі, соціології. Стиль, який використовує Ален, можна назвати “моралістичною” прозою, яка закликає до саморегуляції, що сприяє вільному людському розуму.

Отже, Ален – один з найвидатніших французьких діячів, гуманістичні погляди якого надихали Р. Арона, А. Моруа, С. Вейла та Ж. Кангилема.

Список використаної літератури

1. Ален. Суждения / Ален. – Москва : Республика, 2000. – 399 с.
2. Мачульская О. И. Стоическая традиция в учении Алена / О. И. Мачульская // История философии / отв. ред. И. И. Блауберг. – Москва : ИФРАНБ, 2008. – Вып. 13 – С. 89–97.
3. Alain. Propos sur l'éducation [Electronic resource] / Alain. – Mode of access: http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.pdf.
4. Audry C. Portrait d'Alain par lui-même [Electronic resource] / C. Audry. – Mode of access: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article165>.
5. Barral A. Etude sur la violence éducative dans “Pédagogie enfantine” et “Propos sur l'éducation” [Electronic resource] / A. Barral. – Mode of access: <https://sites.google.com/site/philonewton/les-philosophes-et-la-violence-educative/alain-cela-sent-le-refectoire>.
6. Foray P. Alain / P. Foray // Prospects: the quarterly review of comparative education. – Paris : UNESCO : International Bureau of Education, 1993. – Vol. XXIII. – № 1/2. – P. 21–37.
7. Sernin A. Alain, un sage dans la cité / A. Sernin. – Paris : Laffont, 1985. – 478 p.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Мартьянова М. Е. Ален (Эмиль-Огюст Шартье) – представитель французской философской педагогики: биографический аспект

В статье освещен основной жизненный путь французского педагога Алена, его педагогическая деятельность. Выделены основные гуманистические принципы в учебно-воспитательном процессе: принцип свободы разума, принцип индивидуальности каждого человека, принцип образования как обучения.

Ключевые слова: гуманизм, философские взгляды, самообразование.

Martianova M. Alain (Emile-Auguste Chartier), a Representative of the French Philosophical Pedagogy: a Biographical Aspect

The article is dedicated to the life journey of one of the most prominent French scientists Alain (Emile-Auguste Chartier). Known due to his quotations under the pseudonym Al-len, professor of philosophy at the Lycée Henri IV has left his mark in history, influencing on the formation of several generations of intellectuals in France.

Six periods of Alain's life are defined in the article. The first one is the formation of his personality. It deals with the primary and secondary school, where the future professor learnt the patience and availability. The second period is about the studying in the University where Alain met his teacher, the famous French philosophy professor Jules Lagneau. His ideas and doctrine of freedom as one of the conditions of morality played the major role in the scientist's outlook. Next it is the beginning of teaching and journalism. He became the professor of Philosophy and had practice in different universities in Lorient and Rouen. During the period Alain admired the works of Aristotle and Spinoza. The fourth period deals with the educational activities in Paris.

The scientist worked on a number Propos (judgments), philosophical reflections on pedagogy, morality, art and politics. It was established that the overcoming of prejudices and passions would bring to the formation of an intelligent person. The fifth period has changed Alain's views, it is connected with the First World War as the philosopher was the volunteer. The last period was the most productive, it contained at least 30 scientific works on pedagogy, art, literature and sociology. Alain believed that the only real freedom for human beings was freedom of the mind which would be the key to the survival of our civilization.

Key words: *humanism, philosophical views, self-education.*

УДК 37.01:001.32

С. О. СЬОМА

кандидат педагогічних наук

Л. В. ТИХЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ СОР “Сумський обласний центр позашкільної освіти
та роботи з талановитою молоддю”

МІЖНАРОДНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено досвід діяльності Малої академії наук України як унікальної загальнодержавної системи пошуку й навчання обдарованої учнівської молоді, яка має здібності до наукової роботи. Зокрема, акцентовано увагу на питаннях міжнародного співробітництва МАН як ефективного чинника в роботі з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю. На прикладі діяльності природничих відділень МАН (хімії та біології, екології та аграрних наук) простежено еволюцію пріоритетних напрямів їх діяльності в галузі міжнародного співробітництва. Автори доходять висновку, що важливим механізмом подальшого розширення міжнародного співробітництва МАН України, формування її позитивного іміджу в світі є членство в міжнародних освітніх організаціях і асоціаціях, що опікуються питаннями навчання й виховання обдарованих дітей.

Ключові слова: Мала академія наук України, хіміко-біологічні відділення МАН, міжнародне співробітництво.

Реформаційні процеси в сучасній системі освіти держави актуалізують проблему підвищення ефективності освітніх систем, орієнтованих на виховання інтелектуально розвиненої, соціально активної, творчої особистості. У цьому контексті важливого значення набувають питання вдосконалення діяльності Малої академії наук України (МАН) – загальнодержавної системи пошуку й навчання обдарованих дітей та учнівської молоді, які мають здібності до наукової роботи. Побудова вискоелективної системи роботи з обдарованими учнями має здійснюватися з урахуванням форм і напрямів міжнародного співробітництва МАН. З огляду на зазначене, актуальним є переосмислення в історичному контексті відомих знань щодо міжнародної діяльності Малої академії наук України, зокрема її хіміко-біологічних відділень.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема організації діяльності МАН України, створення в ній педагогічних умов для навчання й виховання обдарованих дітей та учнівської молоді знайшла висвітлення в працях багатьох українських дослідників: О. Антонової, С. Білоус, В. Вербицького, В. Дем’яненко, С. Довгого, Л. Ковбасенко, О. Микитюка, Р. Науменко, В. Обозного, М. Пихтаря, В. Редіної та ін. Разом з тим, питання міжнародної діяльності Малої академії наук України, зокрема її хіміко-біологічних відділень, не було предметом спеціального дослідження.

Мета статті – виокремити й охарактеризувати пріоритетні напрями діяльності хіміко-біологічних відділень МАН України в галузі міжнародного співробітництва.

На думку президента Малої академії наук, члена-кореспондента НАН України С. Довгого, міжнародне співробітництво МАН є невід’ємною складовою її діяльності. Серед пріоритетних його завдань – інтегрування у світове освітнє, наукове та культурне співтовариство, розширення наукових контактів, участь у міжнародних програмах і проектах науково-дослідного спрямування тощо [2, с. 135].

У руслі нашого дослідження важливо зауважити, що міжнародне співробітництво МАН України було започатковано в 90-х рр. ХХ ст. Проведений аналіз науково-педагогічних джерел надав змогу виокремити основні напрями діяльності хіміко-біологічних відділень МАН України в галузі міжнародного співробітництва в останнє десятиріччя минулого століття:

- участь педагогічних працівників і вихованців у міжнародних програмах та проектах науково-дослідницького спрямування;
- участь у міжнародних конференціях, семінарах, конкурсах, олімпіадах, а також організація їх проведення;
- обмін досвідом науково-методичної роботи щодо організації науково-дослідницької діяльності [1; 3; 5].

Зокрема, важливою в аспекті залучення слухачів МАН до участі в міжнародних науково-освітніх програмах і проектах стала Міжнародна науково-освітня програма Українсько-Американського космічного експерименту з біології “Вчителі та учні досліджують рослини в космосі” (1996–2001 рр.). У межах програми було передбачено виконання учнями завдань ряду міжнародних науково-освітніх проектів: “Насіння – I” (1996–2000 рр.) та “Насіння – II” (2001–2005 рр.), “Дафнія як біотест на стан довкілля”, “Brassica gara”, “Brassica gara and Butterfly”, “Тумати і гідропоніка” [5]. Слухачі МАН, здійснюючи наукові дослідження за цими проектами, вивчали вплив різних параметрів відкритого космосу на насіння, ріст і розвиток рослин, підвищення продуктивності рослин у замкнених системах, проводили біомоніторинг та біотестування екологічного стану навколишнього природного середовища за допомогою природних індикаторів.

Так, у 1997 р. слухачі Київської МАН “Дослідник” у межах Міжнародного проекту “Brassica gara” виконували завдання з культивування в навчальних лабораторіях швидкоростучої рослини Ріпи городньої (Brassica gara). Здійснювали вони це одночасно з першим українським космонавтом Л. Каденюком, який проводив біоексперименти з ріпою на космічному кораблі “Колумбія” [1, с. 27].

Успішне виконання Міжнародної науково-освітньої програми Українсько-Американського космічного експерименту з біології “Вчителі та учні досліджують рослини у космосі” сприяло започаткуванню нових міжнародних науково-освітніх програм, зокрема “Глобальне вивчення та спосте-

реження з метою поліпшення довкілля” (GLOBE) та “Міжнародний інститут води” (MIB).

Зазначимо, що до участі в Міжнародній науково-освітній програмі “Глобальне вивчення та спостереження з метою поліпшення довкілля” (GLOBE) слухачі хіміко-біологічних відділень МАН України долучилися з 1999 р. Програма GLOBE і на сьогодні є актуальною й реалізовується за підтримки міжнародних організацій, таких як NASA, Європейська космічна агенція (ESA), Національна океанічна й атмосферна адміністрація (NOAA), Національна наукова фундація та об’єднує учнівську молодь, викладачів і науковців для вивчення довкілля в планетарних масштабах. Основною метою програми є створення міжнародної мережі освітніх закладів, учні яких досліджують екологічні питання, виконують вимірювання екологічних показників та обмінюються відповідними даними як між собою, так і з міжнародною науковою спільнотою. Програма GLOBE передбачає проведення учнями екологічних досліджень і вимірювань за п’ятьма основними напрямками: атмосфера, наземний покрив, Земля як система, ґрунтознавство, гідрологія [3, с. 79].

Працюючи з 2002 р. за завданнями Науково-освітньої екологічної програми “Міжнародний інститут води”, що була започаткована Науковим інститутом Флориди при Бревардському общинному коледжі (США), слухачі хіміко-біологічних відділень МАН України досліджували стан відкритих водойм в Україні, здійснювали контроль за ними, розробляли природоохоронні заходи з метою покращення довкілля [5].

Іншим важливим напрямом роботи в галузі міжнародного співробітництва стала участь слухачів хіміко-біологічних відділень МАН України в конкурсних заходах міжнародного рівня (конкурсах, конференціях, олімпіадах, семінарах тощо). Зокрема, з 1996 р. слухачі хіміко-біологічних відділень МАН України мають змогу брати участь у Міжнародній олімпіаді екологічних проектів (INEPO, International Environmental Project Olympiad), що проводиться в Стамбулі (Туреччина). З 2006 р. – у Міжнародній олімпіаді екологічних проектів “Євразія” (International Environmental Project Olympiad INEPO Euroasia”), що проводиться в м. Баку (Азербайджан).

З 2004 р. слухачі хіміко-біологічних відділень МАН України стають активними учасниками Міжнародного конкурсу Intel ISEF (Intel International Science and Engineering Fair) – найбільшого в світі наукового конкурсу для школярів, що надає змогу молодим ученим і винахідникам обмінюватися ідеями й демонструвати найсучасніші наукові проекти. З 2009 р. – беруть участь у Міжнародному конкурсі I-SWEEEP (International Sustainable World (Energy, Engineering and Environment) Project Olympiad – Міжнародній олімпіаді проектів на тему стабільного світу). Для участі в заході юні дослідники готують наукові проекти з проблем енергетики, техніки й довкілля та презентують їх у вигляді постерів [2, с. 36].

Також з 2009 р. слухачі МАН активно залучаються до участі в Міжнародній конференції молодих учених ICYS (International Conference of

Young Scientists), Міжнародному конкурсі молодих учених Євросоюзу EUCYS та Міжнародному конкурсі екологічних проектів INESPO. Зокрема, під час участі в Міжнародному конкурсі молодих учених Євросоюзу EUCYS учасники захищають свої проекти (постерна презентація) англійською мовою, а формою захисту учнівських робіт на Міжнародній конференції молодих учених ICYS є виставка та презентації підготовлених учнями проектів [2, с. 70].

Зазначимо, що створення в 2004 р. єдиного координаційного центру діяльності Малої академії наук України (НЦ “МАНУ”) вплинуло на подальшу активізацію міжнародної діяльності. Зокрема, активно стали розвиватися міжнародні зв’язки з партнерами з таких країн, як Німеччина, Швейцарія, США, Росія, Франція тощо. Нове бачення інтеграції освітньої системи МАН у світовий освітній простір, виокремлення нових напрямів розвитку міжнародного співробітництва та істотну зміну існуючих також забезпечило членство Малої академії наук України у Всесвітній раді сприяння освіті обдарованих і талановитих дітей (World Council for Gifted and talented Children – WCGTG), Європейській раді високих здібностей (European Council for High Ability – ECHA), Європейській асоціації установ вільного часу для дітей та молоді (European Association of institutions of non-formal education for children and youth – EAICY).

Зокрема, статус постійного члена Всесвітньої ради сприяння освіті обдарованих і талановитих дітей Мала академія наук України набула в 2009 р. під час проведення Міжнародної конференції у Ванкувері (Канада). У 2010 р. МАН стала постійним членом Європейської ради високих здібностей (ECHA), у 2012 р. – постійним членом Європейської асоціації установ вільного часу для дітей та молоді (EAICY) [2, с. 40].

Всесвітня рада сприяння освіті обдарованих і талановитих дітей (WCGTG) є некомерційною організацією, багатопрофільною освітньою мережею, до складу якої входять освітяни-практики, науковці, батьки й інші особи з усього світу, які цікавляться проблемами розвитку та виховання обдарованих і талановитих дітей різного віку. Головною метою діяльності WCGTG є “привернення уваги світової спільноти до обдарованих і талановитих дітей з метою забезпечення розвитку їх потенціалу й використання його на благо людства” [4, с. 34].

Розвитку міжнародного співробітництва Малої академії наук України сприятиме її членство в Європейській раді високих здібностей (ECHA) – неурядовій європейській організації у сфері освіти обдарованих і талановитих дітей, що має консультативний статус при Раді Європи. ECHA упродовж двадцяти п’яти років є потужним координаційним центром, що об’єднує організації у сфері освіти обдарованих і талановитих із Західної та Східної Європи, а також “широке коло зацікавлених сторін, зокрема практикуючих педагогів і психологів, дослідників, батьків учнів та високо здібних людей, які зацікавлені у приверненні уваги вчителів-практиків, теоретиків, освітніх політиків та усього суспільства до проблем навчання об-

дарованої молоді, до феномена обдарованості й розвитку досліджень у цій сфері” [4, с. 36].

Головною метою діяльності ЕСНА є обмін інформацією серед усіх зацікавлених сторін щодо надання послуг обдарованій і талановитій молоді: освітян, дослідників, психологів, батьків, обдарованих особистостей. Найбільш поширеними формами обміну інформацією в межах Європейської ради з високих здібностей є: конференції ЕСНА (починаючи з 1988 р., проводяться один раз на два роки), симпозиуми ЕСНА під час конференцій, що проводяться іншими організаціями в межах усієї Європи (декілька разів на рік), незалежні ЕСНА семінари та майстер-класи, видання щоквартального бюлетеня й наукового журналу “High Ability Studies” [4, с. 41].

Як було зазначено вище, у 2012 р. Мала академія наук України набула членства в Європейській асоціації установ вільного часу для дітей та молоді (EAICY) – незалежній неурядовій організації зі статусом приєднаного члена Ради Європи, що об’єднує понад двадцять п’ять тисяч інституцій у сфері позашкільної освіти. До Асоціації входять представники 17 європейських країн, а також Казахстану та Південної Африки [2, с. 73].

Метою діяльності Асоціації є створення єдиного інформаційного простору, розвиток європейського співробітництва в галузі неформальної й позашкільної освіти, взаємне збагачення досвіду організації вільного часу. Заснована в 1991 р. EAICY опікується питаннями збереження здоров’я, організації змістовного дозвілля та всебічного розвитку дітей і молоді в країнах Європи. Крім того, сприяє реалізації програм обміну дітей, молоді та педагогів-позашкільників, здійснює інформаційну, навчальну, дослідницьку діяльність з питань педагогіки вільного часу. Основними формами роботи організації є конференції, тренінги, майстер-класи для педагогічних і науково-педагогічних працівників галузі неформальної і позашкільної освіти, а також змагання, конкурси, фестивалі для дітей та юнацтва тощо [2, с. 69].

Таке членство МАН у міжнародних неурядових організаціях забезпечило появу нових напрямів її розвитку в галузі міжнародного співробітництва:

- навчання учнів-членів МАН на базі науково-дослідницьких лабораторій зарубіжних навчальних закладів;
- проведення спільної із зарубіжними фахівцями навчальної роботи слухачів МАН, організація спільних навчальних курсів, лекторіїв, телемостів тощо;
- стажування педагогічних працівників МАН України в провідних вищих навчальних закладах зарубіжжя;
- обмін досвідом науково-методичної роботи щодо організації навчальної й науково-дослідницької діяльності тощо [2; 4].

Так, прикладом організації навчання слухачів хіміко-біологічних відділень МАН на базі науково-дослідницьких лабораторій зарубіжних навчальних закладів стало започаткування в 2013 р. роботи Наукової школи з

біохімії на базі Експериментальної лабораторії для молоді Xlab у м. Геттінгені (Німеччина) [2, с. 55].

Залучення зарубіжних фахівців до навчальної роботи слухачів МАН забезпечило організацію та проведення дистанційних відеолекторіїв і телемостів. Зокрема, з 2013 р. у межах співпраці між Малою академією наук України та Аргонською національною лабораторією (США) (Argonne National Laboratory) започатковано цикл міжнародних наукових телемостів для обдарованої учнівської молоді, що проводяться за технічної підтримки Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Завдяки телемоству слухачами наукових відеолекцій стають учні-члени МАН з усієї України. Крім Аргонської національної лабораторії (США), подібні телемости організуються з Європейською організацією ядерних досліджень (CERN) тощо [2, с. 60].

Зауважимо, що в межах міжнародного співробітництва проводиться робота щодо підвищення мобільності слухачів МАН і педагогічних працівників, які працюють з ними. Зокрема, підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяє їх стажування в провідних європейських університетах та на базі науково-дослідних лабораторій зарубіжних навчальних закладів. Так, у 2013 та 2016 рр. НЦ “МАНУ” було організовано роботу Наукової школи для педагогічних працівників на базі Експериментальної лабораторії для молоді Xlab у м. Геттінгені (Німеччина). У програмі школи було передбачено проведення біологічних експериментів з курсів генетики, молекулярної біології та нейрофізіології, читання лекцій провідних фахівців із зазначених дисциплін [2, с. 59].

Важливим напрямом діяльності в галузі міжнародного співробітництва є обмін досвідом науково-методичної роботи щодо організації навчальної й науково-дослідної роботи з учнями. Із цією метою організуються та проводяться міжнародні науково-практичні конференції; публікується значна кількість науково-методичної літератури з питань роботи з обдарованими дітьми в системі МАН України. Зокрема, з 2011 р. започатковано проведення щорічної Міжнародної науково-практичної конференції “Наукова еліта у розвитку держав”, під час проведення якої обговорюються питання щодо ролі наукової еліти в стратегічних напрямках розвитку держав, основні засади формування та підтримки майбутньої наукової еліти, розширення міжнародного партнерства тощо [2, с. 20].

Висновки. Таким чином, міжнародна діяльність Малої академії наук України як пріоритетний напрям її діяльності успішно розвивається, забезпечуючи інтеграцію дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти України в світовий освітній простір. Найбільш розвиненими напрямками міжнародного співробітництва є участь слухачів МАН у міжнародних освітніх проектах, конкурсних заходах, науково-практичних конференціях тощо.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення проблеми і є спробою розкриття загальної тенденції розвитку Малої академії наук

України в напрямі міжнародного співробітництва. На науковий розгляд заслуговує питання розвитку міжнародного співробітництва в контексті діяльності окремо взятих територіальних відділень МАН України та позашкільних навчальних закладів – Малих академій наук учнівської молоді.

Список використаної літератури

1. Назаренко В. Що таке Мала Академія і як залучитися до її науково-освітніх програм? / В. Назаренко // Колега. – 2002. – № 1. – С. 24–29.
2. Річний звіт за підсумками діяльності Національного центру “Мала академія наук України” у 2013 році : інформаційне видання / відп. за вип. О. Лісовий, О. Пономаренко. – Київ : СІТПРІНТ, 2013. – 226 с.
3. Розвиток програми GLOBE в Україні // Рідна школа. – 2011. – № 7. – С. 79–80.
4. Тихенко Л. В. Розвиток творчих здібностей учнівської молоді в освітньо-виховній системі “Мала академія наук України” : навч.-метод. посіб. / Л. В. Тихенко, С. І. Ніколаєнко. – Суми : Університетська книга, 2007. – 120 с.
5. Щодо узагальненого досвіду роботи з еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти навчальних закладів АР Крим, Вінницької, Дніпропетровської, Житомирської, Одеської, Полтавської та Хмельницької областей : Лист МОНУ від 17.12.2003 р. № 1/9-580 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-info.biz/legal/basece>.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Сёма С. О., Тихенко Л. В. Международное сотрудничество Малой академии наук Украины: исторический аспект

В статье освещён опыт работы Малой академии наук Украины как уникальной общегосударственной системы поиска и обучения одарённой учащейся молодёжи, которая имеет способности к научной деятельности. Непосредственно акцентировано внимание на вопросах международного сотрудничества МАН как эффективного фактора в работе с интеллектуально одарённой учащейся молодёжью. На примере деятельности естественных отделений МАН (химии и биологии, экологии и аграрных наук) отслежено эволюцию приоритетных направлений их деятельности в сфере международного сотрудничества. Авторы приходят к выводу, что важным механизмом на пути дальнейшего расширения международного сотрудничества МАН Украины, формирования её положительного имиджа в мире является членство в международных образовательных организациях и ассоциациях, которые занимаются вопросами обучения и воспитания одарённых детей.

Ключевые слова: *Малая академия наук Украины, химико-биологические отделения МАН, международное сотрудничество.*

Syoma S., Tykhenko L. International Cooperation Minor Academy of Sciences of Ukraine: Historical Aspect

The article is devoted to the problem of experience of the Minor Academy of Sciences of Ukraine as an unique national system of search and teaching gifted pupils who have the potential for research. The authors focus on the issues of international cooperation of the Minor Academy of Sciences of Ukraine how an effective factor in working with intellectually gifted pupils. The authors describe the experience of teaching gifted children in natural departments of the Minor Academy of Sciences (chemistry and biology, ecology and agricultural sciences). Characterize the priority directions of the international activity of chemical and biological departments of MAS: participation of teachers and pupils in international programs and research the projects; participation in international conferences, seminars, contests; experience exchange work on the organization of research activities with gifted pupils. Much attention is given to the analysis of forms and methods of work with gifted children in international cooperation.

In conclusion the authors stress that the educational system of the Minor Academy of Sciences solves the problem of developing creativity and forming the intellectual potential of the nation. An important mechanism for the further expansion of international cooperation of the Minor Academy of Sciences of Ukraine, formation of its positive image in the world is membership in international educational organizations and associations that take care of issues of teaching and education of gifted children: World Council for Gifted and talented Children (WCGTG), European Council for High Ability (ECHA), European Association of institutions of non-formal education for children and youth (EAICY).

Key words: *Minor Academy of Sciences of Ukraine, chemical and biological departments of MAS, international cooperation.*

УДК 371.27:37

І. А. ХОТЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ОСНОВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КНР У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури виокремлено та досліджено чинники впливу на розвиток освіти в Китайській Народній Республіці упродовж другої половини ХХ ст.

Ключові слова: освіта в Китайській Народній Республіці, чинники розвитку освіти, етапи розвитку освіти.

Упродовж історії свого розвитку Китай завжди вирізнявся на міжнародній арені. За давнину існування та внесок у розвиток людства цю країну прозвали “колискою цивілізації”.

Останні два десятиріччя ХХ ст. весь світ став свідком не тільки суттєвого посилення позицій Китаю в світовій політиці та економіці, а й в освіті країни.

Самі ж китайці стверджують, що “процвітання держави покладається на справу освіти”. Отже, дослідження чинників і передумов розвитку освіти в Китаї упродовж другої половини ХХ ст. стане корисним для українських науковців, надасть змогу виявити взаємозв’язок освітянської справи з різними галузями життя Китайської Народної Республіки.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що певна кількість науковців пострадянського простору у своїх дослідженнях приділила увагу розвитку освіти в Піднебесній з моменту проголошення Китайської Народної Республіки у 1949 р. (А. Антиповський, Н. Боревська, Н. Франчук та ін.).

Історичні реформи та тенденції розвитку вищої освіти в Китаї упродовж другої половини ХХ ст. розглядали В. Клепиков, П. Ленський, І. Наумов, Н. Пазюра та ін.

Однак, аналіз наукових праць згаданих науковців свідчить, що цілісне дослідження чинників, які зумовили розвиток освіти у КНР у другій половині ХХ ст., відсутнє. Саме виокремлення та аналіз чинників, що вплинули на розвиток освіти КНР у другій половині ХХ ст., постає вельми цікавим питанням для дослідження, оскільки є ключем до розкриття феномена стрімкого розвитку країни упродовж зазначеного періоду.

Мета статті – на основі аналізу наукових літературних джерел виокремити та проаналізувати чинники впливу на розвиток системи освіти в КНР, окреслити найбільш значні періоди розвитку історії освіти КНР у другій половині ХХ ст.

Вивчення історико-педагогічної літератури свідчить, що розвиток освіти Китаю в другій половині ХХ ст. можна поділити на такі характерні етапи [1]:

- 1949–1957 рр. (копіювання моделі освіти СРСР);

- 1958–1966 рр. (політика “Великого Стрибка”);
- 1967–1976 рр. (політика “Культурної Революції”);
- 1977–2000 рр. (постмаоїстське реформування).

На думку авторитетного китайського дослідника Юань Чженьго, усебічне вивчення проблеми розвитку освіти можливе за умов розгляду таких чинників впливу, як економічний, політичний, соціальний та науково-технічний стан країни [4]. Доцільно використати ці чинники для аналізу розвитку справи освіти в КНР упродовж зазначених етапів.

Як відомо, 1 жовтня 1949 р. було проголошено Китайську Народну Республіку. У Китаї розпочався новий етап розвитку, який у цьому дослідженні названо *етапом копіювання моделі освіти СРСР*. У лютому 1950 р. Китай уклав договір із СРСР строком на 30 років, що передбачав економічне співробітництво й спільну оборону в разі виникнення військової загрози з боку Японії або іншої держави [1]. У свою чергу, у галузі освіти теж докладали зусиль для всебічного розвитку з метою якісного виховання нового покоління. Так, восени 1952 р. під впливом політичних відносин із СРСР відповідно до постанови Міністерства освіти КНР було вжито таких заходів з реорганізації вищої освіти: повне копіювання професій і спеціальностей освітньої моделі Радянського Союзу, переклад на китайську мову радянської навчальної літератури, копіювання радянських навчальних планів і програм, переймання методики викладання вищої школи СРСР, відмова від ведення спецкурсу дисциплін.

Зазначимо, що статистичні показники розвитку освіти КНР упродовж цього етапу досить значні: у 1958 р. порівняно з 1957 р. кількість ВНЗ зросла з 229 до 791, кількість студентів – з 441 тис. до 660 тис. На початок 1960 р. функціонувало 1289 вищих навчальних закладів, де навчалося 960 тис. студентів [1]. Таким чином, за чотири роки копіювання радянської моделі освіти збільшилася кількість ВНЗ у КНР на 1060 закладів. Які чинники сприяли необхідності підвищення кількості закладів освіти, зокрема ВНЗ? Соціальні та економічні. Так, ці статистичні дані наочно демонструють боротьбу держави з високим показником неписьменності населення Китаю, а також необхідністю задовольнити потребу у кваліфікованих спеціалістах для подальшої відбудови країни, виходу на міжнародний ринок, підвищення економічних показників. Отже, упродовж цього етапу більша частина зусиль держави була спрямована на розвиток і реструктуризацію системи вищої освіти, реалізація освітньої реформи вищої освіти сприяла успішній індустріалізації КНР, у результаті запровадження якої насправді кількість загальноосвітніх університетів зменшилася, тоді як кількість спеціалізованих коледжів помітно збільшилася.

Наступний етап розвитку освіти країни – *проведення політики “Великого Стрибка”*. Навесні 1960 р. китайсько-радянські відносини значною мірою охололи. Пізніше, у липні-серпні цього року, Радянський Союз відкликав своїх технічних фахівців та інших радників з Китаю й анулював укладені раніше економічні угоди. Влада Радянського Союзу заявила,

що Китай повинен почати самостійно розвивати свою економіку, “спираючись на власні сили, а в зовнішній політиці впливати самостійним курсом, а не за рахунок інших”. Так, на початку 1961 р. запланована політика “Великого Стрибка” зазнала краху, а відносини з Радянським Союзом були повністю розірвані, саме ці політичні та економічні чинники загальмували подальший розвиток освіти країни. Таким чином, радянська модель освіти більше не була парадигмою, уряд КНР відновив колишнє балансування між конфуціанством і західним зразком освіти. Упродовж цих років китайська освіта все ще використовувала набутий радянський досвід, проте назрівали значні політичні зміни, що стали руйнівними для освіти. Винищення існуючої більш-менш налагодженої системи освіти розпочалося в червні 1966 р. з упровадження політики “Культурної Революції” у КНР. Це є третім етапом розвитку освіти Китаю упродовж другої половини ХХ ст. [2].

З початком “Культурної Революції” чинну систему вступних іспитів до закладів вищої освіти в Китаї було відмінено, цьому сприяли соціальний та політичний чинники. Так, набір абітурієнтів став продиктований політичною перевагою. Тих, хто виходив з родин робітників, селян або військових, вважали найбільше гідними. Унаслідок цієї селекції з’явився ярлик “робітник-селянин-солдат-студент” для абітурієнтів, які вступали до вищих навчальних закладів на початку 1970-х рр. [1]. Саме таким чином у КНР влада винищувала інтелігенцію, боролася проти “еліти”, надаючи певні переваги в здобутті освіти пролетаріату.

У 1977 р. на початку четвертого етапу розвитку освіти Китаю упродовж другої половини ХХ ст. – *постмаоїстського реформування* – запроваджено політику “Чотирьох Модернізацій”. Вона передбачала істотний прогрес у таких галузях, як сільське господарство, промисловість, національна оборона, наука й техніка за умов збереження “Чотирьох Кардинальних Принципів”: соціалістичний шлях, народна демократична диктатура, лідерство Китайської комуністичної партії, а також марксистсько-ленінське й маоїстське мислення. На справу освіти вона вплинула так: задовольняючи потреби соціально-економічного розвитку й прагнучи йти в ногу зі стрімким науково-технічним прогресом у світі, Китай реалізував стратегію “процвітання країни на основі розвитку науки й техніки”. Так, було запроваджено програму, відповідно до якої освіта повинна “слугувати соціалістичній модернізації, бути поєднаною з виробництвом та працею, виховувати всебічно розвинених будівельників соціалізму та їхню зміну в моральному, інтелектуальному, фізичному й естетичному проявах” [1].

Однією з найбільш суттєвих змін у вищій освіті після закінчення “Культурної революції” стало поновлення проведення національних уніфікованих вступних іспитів у вищих навчальних закладах у 1977 р. Наслідком такої зміни стало налагодження нормального процесу підготовки кваліфікованих кадрів закладами вищої освіти, а отже, зростання якості вищої освіти.

У 1985 б. видано “Рішення реформування системи освіти”, деякі ключові постанови якого наведено нижче [3]:

- збільшення державного фінансування освіти;
- підготовка достатньої кількості висококваліфікованого персоналу системою освіти країни;
- упровадження політики обов’язкової 9-річної освіти;
- розширення системи технічної й професійно-технічної освіти;
- забезпечення умов для реформування вищої освіти;
- посилення освітнього лідерства (наприклад, засновано Державну комісію освіти (ДКО), яка згодом мала вищий статус, ніж попереднє Міністерство освіти).

Упродовж двох десятиріч реформ, що розпочалися в Китаї після приходу до влади Лен Сяопіна наприкінці 1970-х рр., які увійшли до четвертого етапу розвитку освіти в Китаї, здійснено комплексну структурну реформу системи освіти. Так, суттєва децентралізація системи освіти, використання недержавних джерел фінансування, налагодження системи безперервної освіти значною мірою вплинули на розвиток системи освіти країни, перетворивши її на більш гнучку, відкрити, ефективну [3].

Документальні дані свідчать, що система вищої освіти в Китаї упродовж 80-х рр. минулого століття продовжувала існувати за радянською моделлю, яка була прикладом для наслідування в 1950-х рр. У свою чергу, пропоновані дисципліни, як і раніше, були дуже вузькими, ця типова особливість залишалась із того часу, коли коледжі й університети відповідали за працевлаштування їхніх дипломованих фахівців.

Проте подальші зміни в навчальних планах вищих навчальних закладів поступово наблизили їх до американського стандарту, нарешті, обличивши стратегію копіювання радянської освітньої системи.

Висновки. Таким чином у ході дослідження виокремлено чинники та відстежено їхній вплив на розвиток освіти в КНР у другій половині ХХ ст. в динаміці. Виявлено, що наслідком переходу китайської економіки від моделі статичної, централізованої й планової до динамічної, соціалістичної та ринкової стало не тільки зростання темпів економічного розвитку, а й цілий ряд глибоких соціальних і політичних перетворень, що, як показало наше дослідження, безпосередньо вплинули на розвиток освіти країни.

Отже, у ході проведеного наукового пошуку з’ясовано, що серед запропонованих китайським науковцем Юань Чженьго [4] чотирьох чинників впливу на розвиток освіти КНР (економічний, політичний, соціальний та науково-технічний) упродовж досліджуваного періоду найбільш вагомим і впливовим завжди залишався політичний. Так, обрана політика співробітництва із СРСР значно підвищила якість освіти в КНР, а найбільш негативний вплив на подальший розвиток країни загалом і освіти зокрема мала запроваджена політика “Культурної Революції”, цей етап увійшов в історію розвитку освіти як етап стагнації.

Використані чинники надають змогу достатньо повно аналізувати розвиток освіти. Такий підхід може бути використаний не тільки на прикладі Китайської Народної Республіки, а й щодо інших країн світу. Отримана інформація може бути використана при компаративному аналізі та творчому запозиченні досвіду освіти тієї або іншої країни.

Список використаної літератури

1. Антиповский А. А. Политика в области науки и образования в КНР 1949–1979 гг. / А. А. Антиповский, Н. Е. Боревская, Н. В. Франчук. – Москва : Наука, 1980. – 288 с.
2. Клепиков В. З. Дэн Сяо Пин и реформы образования в Китае / В. З. Клепиков // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 103–108.
3. Пазюра Н. Основні напрями реформування вищої освіти в Китаї / Н. Пазюра // Педагог професійної освіти. – 2003. – № 4. – С. 181–188.
4. 袁振. 当代教育学 / 袁振. – 北京 : 教育科学出版社, 1999. – 494 页.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

Хотченко И. А. Основные факторы развития системы образования в КНР во второй половине XX века

В статье на основе анализа научно-педагогической литературы выделены и изучены факторы влияния на развитие образования в Китайской Народной Республике во второй половине XX в.

Ключевые слова: образование в Китайской Народной Республике, факторы развития образования, этапы развития образования.

Khotchenko I. The Main Factors of Development of the Education in People's Republic of China during the Second Half of XX Century

As known China is a developed multinational country, its history counts five thousand years. From the late XX century due to incredibly rapid pace of development the attention of the world community was focused on China. Chinese often say that the hope for development of the country relies on teachers. Many Ukrainian and foreign scientists devote their research to the problem of development of education in this country.

In given article on the basis of the scientific literature the analysis of influence of certain factors (sociological, economical, science-technical and political) on the development of education in People's Republic of China is depicted. The most important periods in a history of education of People's Republic of China and the historical facts in second half of XX century which had positive and negative influence on the further development of the country are determined.

In 1949, after the Communist Party came to power, the education system underwent major changes again. The education began mostly public provided, and since the system operated in a highly centralized way, the traditional education was forbidden and then phased out.

Nowadays many of scientists and educators try to find the answer for the following questions. What is the level and pattern of educational growth for China in 20th century? To what extent did education rise? Under different political regimes, how changes in educational attainment were affected by Chinese educational system and political uncertainty? Comparing to other Asian counterparts, did China share the similar characteristics of its relatively high progress in education? In order to answer all those questions, more empirical evidences need to be presented, and as a starting point, we offer a brief analysis of the factors might influence of the development of education in China during the second half of XX century in this paper.

Key words: education in People's Republic of China, the factors of the education's development, the stages of the education's development.

УДК 377:656.2

Т. О. ШАРГУН

кандидат педагогічних наук, доцент
Львівська філія Дніпропетровського національного університету
залізничного транспорту ім. акад. В. А. Лазаряна

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ДЛЯ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті досліджено стан підготовки кадрів середньої ланки в системі професійної освіти фахівців для залізничної галузі в Україні на початку ХХ ст. Встановлено, що подальше вдосконалення форм і методів підготовки фахівців цього рівня в навчальних закладах базувалося на досягненнях педагогіки професійної школи того часу, вимогах залізничної галузі та стосувалося: відкриття навчальних закладів нового типу – залізничних училищ служби руху; диференційованого підходу до присвоєння освітньо-кваліфікаційних звань; органічного включення в навчальний процес системи виробничої практики. Визначено ключову роль галузевого підпорядкування навчальних закладів Міністерству шляхів сполучення у формуванні системи підготовки фахівців залізничного транспорту. Висвітлено роль і місце курсів різного типу.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці середньої ланки, відомче підпорядкування навчальних закладів.

Використання позитивного досвіду підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту протягом значного історичного періоду є важливим чинником підвищення рівня їх підготовки на сучасному етапі, зокрема фахівців середньої ланки як найбільш численного прошарку працівників-залізничників. Історія професійної освіти багатогранна та складна. В ній відображаються політичні, соціальні, технічні та педагогічні аспекти. Тож підготовку майбутніх залізничників треба розглядати як об'єкт історико-педагогічного аналізу. Це передбачає аналіз основних документів, вивчення педагогічної проблеми підготовки майбутніх залізничників у її історичному розвитку. Важливим у цьому плані є з'ясування передумов і тенденцій розвитку підготовки майбутніх залізничників у навчальних закладах України на початку ХХ ст.

Проблеми професійної підготовки фахівців залізничного транспорту висвітлено в працях І. Агієнко, А. Бабичкова, С. Богатчука, А. Веселова, В. Виргинського, І. Гурія, В. Кізченко, С. Кульчицького, Є. Лімоніна, Е. Луценко, М. Пузанова, В. Сологубова, Г. Терещенко, Ф. Ткаченка; на початку ХХ ст. – у працях М. Лисковського. У статті ми також спиралися на архівні документи Державного архіву Російської Федерації, Обласний державний архів Дніпропетровської області, фонди Науково-технічної бібліотеки Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені В. А. Лазаряна, архівні документи Центрального народного музею історії Придніпровської залізниці тощо.

За обраною тематикою з оглядом на її галузевий аспект практично відсутні публікації українських науковців, які містять узагальнювальний аналіз підготовки кадрів середньої ланки в системі професійної освіти фахівців залізничного транспорту в Україні на початку ХХ ст.

Метою статті є аналіз форм і методів підготовки кадрів середньої ланки в системі професійної освіти фахівців для залізничної галузі в Україні на початку ХХ ст.

Науково-технічний прогрес кінця ХІХ ст. спричинив, по суті, революційний стрибок у розвитку залізничної галузі, яка залучала до роботи сотні тисяч робітників найрізноманітнішого профілю діяльності та зумовила актуальність питання про необхідність організованої підготовки кадрів, зокрема створення технічних залізничних училищ і шкіл для підготовки кваліфікованих робітників. Ідею створення навчальних закладів такого типу підтримували й передові російські педагоги того часу. Так, у статті “Про необхідність ремісничих шкіл у столицях” (1868 р.) видатний російський педагог К. Ушинський зазначав: “Створення цих навчальних закладів викликано і моральною, і економічною необхідністю, а підготовка своїх висококваліфікованих робітничих кадрів позбавить Росію від необхідності запрошувати іноземних спеціалістів” [14, с. 596]. Передові російські діячі освіти другої половини ХІХ ст. наполегливо працювали над проблемою раціональної організації та проведення виробничого навчання. У 1868 р. група викладачів Московського вищого технічного училища під керівництвом Д. Советкина, інспектора навчальних майстерень, запропонувала навчати не виготовлення окремих виробів, а прийомів та елементів (операцій), з яких складається процес праці. Така операційна система виникла як логічний наслідок накопиченого до того часу досвіду поділу праці на великому виробництві [10, с. 10–18]. Операційна система Д. Советкина, або, як її ще називали за кордоном, “російська система”, мала великий вплив на професійно-технічну освіту та методи її організації не тільки в Росії, а й у інших країнах [8].

З 1886 р. усі існуючі навчальні заклади середньої ланки передані до відомства Міністерства шляхів сполучення (МШС), у структурі якого було створено навчальний відділ [1, с. 129]. Тож було здійснено галузеве підпорядкування навчальних закладів відомству шляхів сполучення.

До кінця 80-х рр. ХІХ ст. царський уряд не розглядав питання професійно-технічної освіти, лише деякі міністерства та відомства, як і МШС, із власної ініціативи створювали навчальні заклади такого типу [10, с. 10–18]. Тож система загальної та, зокрема, технічної освіти в Царській Росії тих часів не задовольняла потреб залізничної галузі в забезпеченні кадрами як за чисельними показниками, так і за профілем професій та рівнем їх підготовки. Саме цей факт змушував Міністерство шляхів сполучення докладати певних зусиль для розвитку галузевої системи освіти та підготовки фахівців залізничного профілю, насамперед фахівців так званої “середньої ланки”, як найбільш численного прошарку працівників-залізничників.

Тому на 1-му З'їзді Начальників та Управляючих Російськими залізницями, який відбувся 15–23 травня 1900 р. у Санкт-Петербурзі, розглядали питання саме підготовки фахівців цієї ланки “Міри по забезпеченню належної підготовки до служби середніх агентів (видання підручників, вказівок тощо)”.

З'їзд зазначив, що найбільш необхідним видом шкіл є технічні залізничні училища, оскільки вони готують машиністів – контингент середніх службовців, у якому є найбільша необхідність. І кількість технічних училищ має збільшуватися, для чого є достатньо коштів, які дороги щорічно перераховують по п'ять рублів з версти “из делаемых дорогами ежегодно пятирублевых с версты отчислений”. Але при цьому сама програма технічних училищ потребує перегляду: технічні училища протягом трьох років не випускають готових фахівців (машиністів, механіків, дорожніх майстрів тощо), навчання є недостатньо практичним. Становлення фахівця відбувається ще протягом двох років практичної роботи на залізницях. Бажано, щоб, починаючи з третього року навчання, програма для двох відділень була різною, щоб учень був уже підготований або для служби тяги, або для служби колії [9, с. 28].

З'їзд вирішив, що необхідно узагальнювати досвід окремих залізниць із *позашкільної* підготовки фахівців цього рівня. Наприклад, на Південно-Західних залізницях практикують короткі шестимісячні курси з підготовки кадрів для служби тяги та руху, не виключаючи й нижчих службовців (стрілочники, зчіплювачі, складачі поїздів, сторожи, кочегари тощо), причому викладачами є службовці, які отримують за це заробітну платню. На цих дорогах є також і спеціальні вечірні курси для практичної підготовки начальників більш значних станцій, ревізорів руху тощо.

На з'їзді також обговорювали питання про видавництво різних документів і вказівок, а також про організацію вечірніх курсів з їх вивчення та роз'яснення, тому що живе слово легше та охоче сприймають, ніж читання. При усному обговоренні можлива ілюстрація на прикладах тощо. *Короткотривалі курси, вечірні курси* визнані з'їздом корисними та необхідними до відкриття на всіх інших залізницях [9, с. 29–31].

Більше ніж третину всього персоналу залізниць становили кваліфіковані кадрові робітники залізничних майстерень і депо. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. поповнення кадрів залізничників значною мірою відбувалося завдяки їх сім'ям. На деякі залізничні вузли (Козятин, Жмеринка) наймали стрілочниками, ремонтниками, вугільниками, кондукторами виключно мешканців навколишніх сіл, які були менш вимогливими щодо умов праці та її оплати [6, с. 353].

Проблема має два аспекти: навчання, підготовка фахівців і боротьба з плінністю кадрів. Застосування складних механізмів і систем управління на залізничному транспорті вимагало не тільки відповідної підготовки фахівців різного профілю, а й формування сталого кадрового потенціалу на підприємствах залізниць. На з'їзді наголошували, що турбота про навчання в залізничних училищах дітей службовців є необхідною в багатьох аспек-

тах. Насамперед, воно забезпечує збереження кадрів на службі. Ті, хто закінчили курс навчання в цих закладах, залишаються й далі працювати на тій самій залізниці. Тому що діти перебувають під моральним впливом батьків, які піклуються саме про це. Саме так і утворюється найбільш надійний контингент службовців.

На нашу думку, вирішення цих проблем стало можливим за умови **галузевого підпорядкування**. Залізниці створювали умови для закріплення кадрів. Уперше на рівні спеціальних програм відомство МШС почало заохочувати такі суспільні явища, як династії, а сама ідея відомчої освіти й підготовки фахівців залізничного транспорту мала виражену соціальну, демократичну та просвітницьку спрямованість. Формувалася ступенева система галузевої освіти (2-х класні залізничні училища – технічні залізничні училища – інститут), у якій застосовували різноманітні інноваційні на той час форми й методи навчання, на відміну від закладів такого самого профілю, які належали до Міністерства народної освіти. Це можна простежити в працях інших дослідників: “Професійно-технічний навчальний заклад мав на меті готувати практичних робітників і в ніякому разі не бути сходинкою переходу до вищої школи, яка готувала фахівців вищого розряду. Таким чином, училища та школи професійно-технічної освіти були тупиковими навчальними закладами” [10, с. 14].

Гостра потреба у фахівцях усіх рівнів зумовила відкриття навчальних закладів залізничного профілю різного типу. Серед них особливе місце займала підготовка спеціалістів так званої “середньої ланки працівників”, яку здійснювали в **нижчих навчальних закладах**. До них належали: 1) технічні залізничні училища; 2) Вишневолоцьке училище кондукторів шляхів сполучення; 3) залізничні училища служби руху.

1. Технічні залізничні училища – нижчі навчальні заклади, що мали на меті дати дітям залізничників *освіту другорядних техніків* для роботи на залізниці машиністами, помічниками машиністів, колійними майстрами тощо [13, с. 230].

Вступники повинні були мати свідоцтво про закінчення *двокласних залізничних училищ*, двокласних сільських, повітових, міських або церковноприходських шкіл і скласти вступні іспити з російської мови та математики. Для дітей залізничників, які не мали зазначених свідоцтв, передбачали підготовчий клас, куди їх зараховували після вступних іспитів.

Повний курс навчання тривав п'ять років, із яких перші три були розраховані на вивчення теоретичних предметів, а наступні два роки – на практичні заняття при виконанні робіт у відомстві шляхів сполучення. Після закінчення трирічного курсу навчання учні технічного залізничного училища отримували встановлене свідоцтво, їх направляли на практику, під час якої вони отримували відповідну спеціалізацію. Ті, хто пропрацював не менше двох років на технічних посадах на залізничній практиці та надали про це відповідні документи від управління залізниці, отримували від училища атестати, які давали переважне право обіймати посаду другорядних техніків залі-

зничної служби. Залізничні училища давали необхідну загальну та технічну освіту для успішного виконання своїх обов'язків [6, с. 132].

Наприклад, на Єкатерининській залізниці було два технічних залізничних училища: у Луганську (Донецьку), відкрите в 1880 р., і в Катеринославі (1902 р.). Кількість учнів у цих училищах на 1905 р. становила: в Катеринославському – 94, у Донецькому – 82.

Навчальні заклади такого типу забезпечували своїх випускників роботою та користувалися особливою любов'ю та популярністю серед службовців, тому, не дивлячись на вступні іспити, кількість вступників у ці училища завжди була великою та значно перевищувала кількість вакансій. Так, наприклад, у Катеринославське училище в 1904 р. здавали іспити 84 особи, а було прийнято тільки 36. Для підготовки кандидатів у Донецьке Технічне училище 1-го листопада 1891 р. при ньому було відкрито підготовчий клас на два відділення, які утримували частково на кошти Навчального Відділу Міністерства шляхів сполучення, а також більшою мірою на кошти Єкатерининської залізниці. Учні у цьому класі в 1903–1904 рр. було: на першому відділенні – 30, на другому – 28 [12, с. 24].

З метою надати можливість дітям найбідніших службовців, які жили далеко від шкіл, отримати освіту при Управлінні Єкатерининської залізниці було організовано в 1898 р. “Общество вспомоществования учащимся детям служащих Екатеринбургской железной дороги” [12, с. 25–28]. Найпершим завданням цієї спілки було утримання гуртожитків для учнів. Крім того, вона надавала допомогу найбіднішим учням у вигляді оплати за навчання, забезпечення навчальними посібниками та підручниками, одягом і взуттям, видачі гарячих сніданків при училищах, улаштування та утримання літніх таборів (“колоній”) для дітей, які потребували відпочинку та оздоровлення.

На початок 1910 р. у технічних залізничних училищах нараховували всього 4005 учнів, на початок 1911 р. – 4021 і на початок 1912 р. – 4313. Закінчили курс у 1911 р. 1054 учня. Для збільшення прийому учнів, зважаючи на велику кількість підлітків, які успішно склали іспити та не мали можливості вступити через брак вакансій, у деяких технічних училищах відкривали паралельні відділення. На початок 1911–1912 н.р. паралельні класи в повному складі вже були в шести технічних залізничних училищах. Планували відкривати такі класи і в інших училищах.

З метою збільшення кількості практичних занять учнів технічних залізничних училищ у 1911 р. МШС було запропоновано начальникам цих училищ збільшити кількість відвідувань залізничних майстерень і заводів учнями в супроводі викладачів. Учасникам цих освітніх екскурсій надавали право користуватися пільговим залізничним тарифом. Також у межах раціонального заповнення дозвілля учнів було встановлено правила щодо проведення в училищах літературно-музичних вечорів [13, с. 231–233].

Про те, наскільки успішно функціонували технічні залізничні училища в розумінні підготовки необхідних для залізниць службовців, свідчить те, що станом на 1 січня 1911 р. перебували на службі на залізницях

9491 колишніх вихованців технічних залізничних училищ, яких так розподіляли по спеціальним службам: по службі тяги – 5165 осіб, тобто 54% від загальної кількості; по службі з ремонту колії та будівель – 2865 осіб (30%); по службі руху та телеграфу – 1030 осіб (11%); по службі канцелярській та обрахування – 431 особа (5%).

2. Вишневолоцьке училище кондукторів шляхів сполучення. Училище кондукторів у місті Вишній Волочок належить до нижчих навчальних закладів, що готували *другорядних техніків* для інженерної служби по відомству шляхів сполучення [13, с. 234]. Училище було відкрито в 1883 р.

Повний курс навчання, як і в технічних залізничних училищах, тривав п'ять років. Після закінчення випускники отримували відповідний атестат і звання кондуктора шляхів сполучення.

Чисельність учнів в училищі на кінець 1910 р. становила 96 осіб, на початок 1911 р. – 96 осіб, а на початок 1912 р. – 105 осіб. Закінчили курс у 1911 р. 26 осіб.

3. Залізничні училища служби руху. Проблеми підготовки кадрів для залізниці, а саме техніків, у той час порушував М. Лисковський: “Спеціалісти-техніки, які мають відповідну й належну підготовку, є елементом, найбільш необхідним для нашої залізничної справи. Водночас, коли для заміщення майже всіх технічних посад на залізниці потрібен відповідний освітній ценз, відповідна спеціальна технічна освіта, навпаки, для обіймання майже всіх нетехнічних посад зовсім ніякого освітнього цензу не потрібно” [7, с. 47].

Цим і пояснюють загальний відносно невисокий рівень освіти того широкого контингенту службовців-залізничників, які обіймали різного роду нетехнічні посади на залізницях. Особливо страждала в цьому сенсі служба руху, де часто на досить відповідальних і самостійних посадах, як, наприклад, посада начальника станції або навіть ревізора з перевезень, були особи з домашньою освітою, з освітою, отриманою в межах курсу початкової школи або міського училища.

Таким чином, на той час не було залізничних техніків із середньою спеціальною освітою, а тільки залізничні техніки із вищою та нижчою освітою [7, с. 49]. Перших давали залізницям вищі спеціальні навчальні заклади, другі отримували необхідну спеціальну підготовку в існуючих на той час майже на всіх залізницях нижчих залізничних училищах.

Але видання за останні 20 років таких важливих положень, як “Загальний Устав залізниць” із численними додатками, “Правил технічної експлуатації”, великої та складної “Загальної угоди між усіма дорогами мережі”, а також сучасна тарифна реформа, суворі вимоги до обліку зборів, а згодом – із кожним роком більш інтенсивний попит населення та промисловості на послуги залізниць і велика вимогливість до безпомилкових дій агентів руху, в корені змінили їх попереднє становище. Тепер агенти служби руху не можуть залишатися без систематичного навчання в своїй складній, відповідальній та важливій для дороги та населення справі [12, с. 37].

З огляду на це було започатковано спеціальні для служби руху та комерційної роботи училища. Законопроект із означеного питання було затверджено 5 липня 1912 р. За цим положенням запропоновано відкрити училища в Москві та Києві. Також Вишневолоцьке училище кондукторів шляхів сполучення було перекваліфіковано на підготовку середніх техніків для МШС, щоб задовольнити нагальну потребу галузі в цих фахівцях [13, с. 236].

Із “Списку особового складу Міністерства шляхів сполучення. Центральні та місцеві заклади”, наведеного Канцелярією Міністерства, ми бачимо, що станом на 1916 р. на території Царської Росії було відкрито 46 нижчих навчальних закладів [11, с. 2–4]: Вишневолоцьке училище кондукторів шляхів сполучення, 41 технічне залізничне училище, 4 залізничних училища служби руху. Серед них – 9 технічних училищ (Донецьке, Катеринославське, Київське, Конотопське, Кременчуцьке, Миколаївське, Одеське, Севастопольське, Харківське) та 2 училища служби руху (Київське, Харківське), що здійснювали підготовку фахівців у територіальних межах сучасної України. Вони становлять, відповідно, 22% та 50% від загальної кількості закладів.

Використання та обслуговування залізничного транспорту з його глибоким поділом праці та відносно високим технічним рівнем породили значну професійну розмежованість залізничників і виникнення таких спеціальностей, які перебували на межі між робітниками та службовцями [2, с. 18].

Одна з них – це спеціальність техніка. 8 лютого 1888 р. по представленню Ради Петербурзького інституту інженерів шляхів сполучення було затверджено “Положення про техніків шляхів сполучення”, в якому було визначено порядок присвоєння цього звання й наданих їм прав. Для отримання звання техніка необхідно було мати середню освіту та здати спеціальний екзамен у спеціально назначених комісіях при інституті та управліннях округів шляхів сполучення. Претендентів екзаменували з інженерного та архітектурного креслення, геодезії, елементарної механіки, архітектури та будівельного мистецтва, основ практичної та будівельної механіки, складання кошторису та технічної звітності. Щорічно звання техніка шляхів сполучення отримували від 10 до 45 людей [6, с. 132]. Наприклад, у 1900 р. з 58 осіб, які склали екзамен, отримали звання техніка 43. Одним із перших таке свідоцтво отримав В. Шишков, співробітник Сибірського округу залізниць, у подальшому письменник, автор багатьох творів, зокрема відомого роману “Угрюм-ріка”.

Згідно з цим Положенням, міністр шляхів сполучення мав право надавати допуск до іспитів на звання *техніка шляхів сполучення* з поважних причин особам, які мали атестати про закінчення повного курсу технічних залізничних училищ та училища кондукторів шляхів сполучення. Крім цього, зазначені особи після закінчення теоретичного навчання повинні були мати 6 років практичної роботи за спорідненим технічним профілем у відомстві шляхів сполучення або інших відомствах і відгук керівництва про бездоганну службу.

Позашкільні заняття для службовців та ремісників. Певне значення в позашкільній системі підготовки фахівців середньої ланки для залізничної галузі на той час мали **різні курси**.

Курси з підготовки залізничних агентів служби руху. До відкриття училищ нового типу (служби руху) визнано було доцільним відкриття при залізницях курсів із підготовки агентів руху. Загальні підстави організації зазначених курсів були розроблені Міністерством шляхів сполучення в 1910 р. На той час такі курси існували при управлінні семи залізниць [12, с. 32–34]. Одна з них – Катеринославська залізниця – проводила курси з підготовки помічників начальників станцій, передаточних агентів, касирів з 1904 р. До курсів допускали осіб, які пропрацювали на дорозі не менше року. Теоретичні заняття із слухачами проводили щоденно з 7 до 10 год. вечора, а вдень – практичні заняття в службах. Система викладання – лекційна, із щотижневими репетиціями вивченого матеріалу. Тривалість курсів – 1 місяць. Крім того, управління трьох залізниць відряджали агентів служби руху на діючі в Москві приватні залізничні курси, що мали такий профіль.

Курси при залізничних майстернях. Неменше значення для продуктивності праці на залізничному господарстві мала й відповідна підготовка ремісників. Цю мету, як правило, досягали організацією при майстернях ремісничого учнівства, причому: 1) в одних випадках це обмежувалося простим навчанням молодих людей, як правило, старших 15 років, спеціальної праці під керівництвом досвідчених майстрів. Грамотність для вступу не була обов'язковою. Учні виплачували заробітну плату в розмірі 20–30 коп. на день; 2) в інших більш сприятливих випадках учням проводили ще й теоретичні курси навчання для повідомлення деяких теоретичних знань і для загального розвитку, як у Катеринославських майстернях. Прийом ремісничих учнів та їх навчання відбувалося за правилами, які затвердив Начальник дороги 22 вересня 1901 р. Приймали учнів не молодше 15 років, які мали вміння читати, писати та знати 4 правила арифметики. Термін навчання становив 4 роки. Курс навчання полягав у виконанні низки систематично підібраних робіт згідно з розробленою програмою. Навчання та нагляд було доручено особливо досвідченим майстрам. Згідно з тими самими правилами, кожен учень був зобов'язаний відвідувати вечірні класи. Такі класи були відкриті ще й для ремісників. Викладання вели на двох курсах, п'ять разів на тиждень по 2 год. на день. На першому курсі викладали: російську мову й арифметику (2 уроки), геометрію та креслення (3 уроки); на другому курсі: країнознавство і арифметику (1 урок), технічне креслення (2 уроки), опис паровозу (1 урок) і технологію металів (1 урок). Для ремісничих учнів відвідування вечірніх курсів було безкоштовним, для ремісників було призначено плату в розмірі одногоденного заробітку [12, с. 32–34]. Одночасно машиністів та їх помічників готували при залізничних майстернях. Щоб стати паровозним машиністом або його помічником, робітники складали спеціальні іспити [4, с. 108].

Вечірні курси підготовки. Крім зазначених курсів, до 1902 р. на Південно-Західних залізницях також практикували набори слухачів на вечірні курси без екзаменів. Протягом двох років слухачі вивчали історію, російську літературу, комерційну справу, географію, бухгалтерський облік на залізниці, залізничне право, математику, статистику, механіку та інші предмети, з яких по закінченню складала іспити [3, с. 14]. Тож різноманітні вечірні курси були найпоширенішою формою позашкільних занять із фахової підготовки службовців і ремісників, оскільки надавали можливість отримання теоретичних знань без відриву від виробництва.

Висновки. Науково-технічний прогрес кінця XIX ст. спричинив, по суті, революційний стрибок у розвитку залізничної галузі. Застосування складних механізмів і систем управління на залізничному транспорті вимагало відповідної підготовки фахівців різного профілю та формування сталого кадрового потенціалу на підприємствах залізниць. Вирішення цих проблем стало можливим за умови галузевого підпорядкування, яке відіграло ключову роль у формуванні професійної підготовки фахівців середньої ланки для залізничної галузі в Україні.

Система технічної освіти в Царській Росії тих часів не задовольняла потреб залізничної галузі в забезпеченні кадрами як за чисельними показниками, так і за профілем професій та рівнем їх підготовки. Саме цей факт змушував Міністерство шляхів сполучення докладати певних зусиль для розвитку галузевої системи освіти та підготовки фахівців залізничного профілю. Формувалася ступенева система галузевої освіти (2-х класні залізничні училища, технічні залізничні училища, інститут), у якій застосовували різноманітні інноваційні на той час форми й методи навчання. Підготовка фахівців середньої ланки як найбільш численного прошарку працівників-залізничників займала значне місце в загальній системі підготовки фахівців. Фахівці цього рівня були головним потенціалом для формування вищої освітньої ланки – інженерів залізничного транспорту. Випускники училищ служби руху, технічних училищ мали певні привілеї при вступі до вищих галузевих навчальних закладів.

Ідея відомчої освіти й підготовки фахівців залізничного транспорту мала виражену соціальну, демократичну просвітницьку спрямованість. Залізниці створювали умови для закріплення кадрів. Уперше на рівні спеціальних програм відомство почало заохочувати такі суспільні явища, як династії: спеціально для дітей службовців утворювали галузеві навчальні заклади за кошти залізниці, після закінчення яких діти залишалися працювати на залізниці; найбільш бідних студентів звільняли від оплати за навчання та надавали їм різного роду матеріальну допомогу.

Визначне місце в навчальному процесі при підготовці фахівців-залізничників займала система виробничої практики, заснована на мережі майстерень, а також практичній роботі на залізниці (2 роки практики). Мотивацією для кращого навчання та отримання більш ґрунтовних знань було

диференційоване присвоєння звань випускникам технічних залізничних училищ.

Важливе значення в позашкільній системі підготовки фахівців залізничного транспорту середньої ланки, підвищенні рівня їх професійної компетентності відігравали різного роду курси, які було створено при навчальних закладах, залізницях та майстернях.

Список використаної літератури

1. Огієнко І. В. Історичні віхи формування інженерного потенціалу вітчизняної залізничної галузі / І. В. Агієнко // Вісник ДНУ. Історія і філософія науки і техніки. – 2008. – Вип. 15. – С. 125–130.
2. Богатчук С. С. Підготовка кадрів залізничників в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) / С. С. Богатчук // Деякі питання нової історії України. – Київ, 2009. – С. 17–27.
3. Вестник Юго-Западных железных дорог. – 1903. – № 33. – С. 14.
4. Вестник Юго-Западных железных дорог. – 1906. – № 25. – С. 108.
5. Железнодорожное дело. – 1890. – № 4. – С. 353.
6. История железнодорожного транспорта России / Г. М. Фадеев, С. В. Амелин, Ф. К. Бернгард и др. ; под общ. ред. Е. Я. Красковского, М. М. Уздина. – Санкт-Петербург : АО “Иван Федоров”, 1994. – Т. I.: 1836–1917 гг. – 336 с.
7. Лысковский М. В. Железнодорожное дело, как самостоятельная отрасль специального образования / М. В. Лысковский // Журнал МПС. – Санкт-Петербург : Типография МПС, 1909. – Кн. 9. – С. 44–63.
8. Pankle I. D. The Russian system of shop-work instruction for engineers and machinists / I. D. Pankle. – Boston, 1876.
9. Протоколы заседаний 1-го съезда Начальников и Управляющих Российских железных дорог (15–23 мая 1900 г.). – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, 1900. – С. 27–31.
10. Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко ; под общ. ред. Н. М. Ковальчука. – Киев : Вища школа. Головное изд-во, 1980. – С. 10–15.
11. Список личного состава Министерства путей сообщения. Центральные и местные учреждения. – Санкт-Петербург : Издание Канцелярии Министерства, 1916. – С. 2–4.
12. Учебное дело на Екатерининской железной дороге / Управление Екатерининской жел. дор. – Екатеринославль, 1905. – С. 22–39.
13. Учебные заведения и просветительная деятельность Министерства : Всеподданнейший отчет министра путей сообщения о деятельности министерства путей сообщения за 1909–1911 гг. – Санкт-Петербург, 1912. – Гл. V. – С. 220–242.
14. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – Москва ; Ленинград, 1948. – Т. 3. – С. 596.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.

Шаргун Т. А. Актуальность проблемы подготовки специалистов среднего звена для железнодорожной отрасли в Украине в начале XX в.

В статье изучено состояние подготовки кадров среднего звена в системе профессионального образования специалистов железнодорожной отрасли в Украине в начале XX в. Установлено, что дальнейшее усовершенствование форм и методов подготовки специалистов данного уровня в учебных заведениях базировалось на достижениях педагогики профессиональной школы того времени, требованиях железнодорожной отрасли и касалось: открытия учебных заведений нового типа – железнодорожных учи-

лиц службы движения; дифференцированного подхода к присвоению образовательно-квалификационных званий; органичного введения в учебный процесс системы производственной практики. Обозначена ключевая роль ведомственного подчинения учебных заведений Министерству путей сообщения в формировании системы подготовки специалистов железнодорожного транспорта. Освещены роль и место курсов разного типа.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалисты среднего звена, ведомственное подчинение учебных заведений.

Shargun T. The Problem Actuality of Medium-level Technical Personnel Training for Railway Branch in Ukraine at the Beginning of the 20th Century

In the article the status of vocational training of the medium-level technical personnel in the system of professional education for railway branch in Ukraine at the beginning of the 20th century is researched.

It was established that further improvement of the vocational training forms and methods of the specialists that level it the educational institutions was based on that time achievements of vocational schools pedagogics, of the railway branch requirements and first of all was concerned: the establishment of the educational institutions of new types – the railway trade schools of the Traffic Service; the prestige of the profession; duration of the medium-level technical personnel vocational training for the railway branch at different courses; differentiated approach to the award of educational qualification degrees; optimisation the integral inclusion the practical training system for students in the educational process.

The key role of branch subordination of educational institutions to the Ministry of railway communication in the system formation of the railway transport specialists' vocational training, in the creating of the branch education graded system (railway secondary schools of the first and the second form – a railway technical school – an institute), in creating the conditions for the strengthening of the staff and in the formation of the railwaymen's dynasties is demonstrated. The role and place of the different types of courses is highlighted that were established by the educational institutions, at the railways, at the workshops.

The vocational training of the medium-level technical personnel played the important part in the system of professional education for railway branch as the most numerical layer of workers at the railways.

Key words: vocational training, medium-level technical personnel, branch subordination of educational institutions.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378. 016

О. М. АКІМОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

О. В. КУЗНЕЦОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

В. І. ОДАРЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ПАРАДИГМІ “НОВОЇ ШКОЛИ” (НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ”)

У статті охарактеризовано зміни в соціальному, економічному та політичному житті України, які впливають на проблеми радикальної перебудови у сфері виховання, мета якої – формувати всебічно й гармонійно розвинену, творчу та активну людину. Визначено складові освітнього процесу, орієнтовані на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови й культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Зазначено, що деонтологічний аспект, як виховний обов’язок, торкається будь-якої сфери життєдіяльності дитини. Охарактеризовано зміни в освітньому процесі, які обумовлює концепція “Нової школи”, під час викладання дисципліни “Методика виховної роботи”.

Ключові слова: концепція, практика, методи виховної роботи, деонтологія, система виховання, компетенція, програма, задача, “Нова школа”.

Кожна людина – це багатий досвід минулого, нинішнього й майбутнього. Збагачення соціально-духовними цінностями попередніх поколінь, примноження їх своєю діяльністю й передачу багатств наступним поколінням реалізовує цикл загальнопрофесійних дисциплін, які забезпечують базову систему знань, умінь і навичок майбутнього фахівця. Дисципліна “Методика виховної роботи” є важливим аспектом підготовки майбутніх учителів, забезпечуючи підготовку студентів до першої активної практики в початковій школі.

З огляду на це, постає проблема визначення суті та шляхів реалізації системи виховання цінностей у парадигмі “Нової школи” (на прикладі дисципліни “Методика виховної роботи”).

Перед авторами постали такі завдання:

1. Уточнити поняття “система виховання цінностей” у парадигмі “Нової школи” для майбутніх учителів початкової школи.

2. Визначити основні завдання системи виховання цінностей у парадигмі “Нової школи” у ході підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

3. Визначити суть педагогічної деонтології як норми підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування системи виховання цінностей у парадигмі “Нової школи”.

На сучасному етапі професійної підготовки вчителя початкової школи різні аспекти висвітлено в наукових дослідженнях О. Бабакіної, С. Беляєва, С. Єрмакової, А. Крамаренко, Н. Павленко, О. Пометун, Ф. Халілової, Л. Хомич та інших, зокрема виховний аспект проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи актуалізовано в працях Г. Пономарьової, Л. Орел.

Метою статті є розкриття змін в освітньому процесі, які обумовлює концепція “Нової школи”, під час викладання дисципліни “Методика виховної роботи”.

Комплексною цільовою програмою підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачено узгодження в часі та дотримання принципів системності, послідовності, доступності навчання з використанням внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків усіх навчальних предметів [3]. Мета курсу “Методика виховної роботи” – поглиблювати загальнотеоретичні та методичні знання студентів, формувати й розвивати в них практичні вміння й навички виховної роботи з учнями.

У теоретичній частині курсу розглядають взаємозв'язок процесів соціалізації, виховання та розвитку особистості, значну увагу приділяють ознайомленню майбутніх педагогів з напрямками, формами й методами організації виховної роботи зі школярами. Курс допомагає студентам в оволодінні майстерністю виховання, створює науково-методичну базу для вивчення конкретних питань методики виховної роботи з орієнтацією на потреби учнів, що відповідає вимогам концепції “Нової школи” України.

Зазначимо, що у 1968 р. Генеральна асамблея ООН звернулася до всіх держав із закликом забезпечити виховання людства в душі гуманізму, поваги до людської гідності, прав людини, людських цінностей. Отже, постає питання розуміння суті поняття “система виховання цінностей” у парадигмі “Нової школи” для майбутніх учителів початкової школи [2].

Поняття “система виховання цінностей” у парадигмі “Нової школи” розуміємо як виховний процес, що є складовою освітнього процесу й орієнтується на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови й культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Як зазначено в проекті концепції “Нової школи”, “усе життя нової школи організовується за моделлю поваги до прав людини, демократії, української ідентичності” [2].

Основні завдання системи виховання цінностей у парадигмі “Нової школи” в ході підготовки майбутнього вчителя початкової школи можна розкрити такими принципами реалізації [3]:

1. Кожна особистість є унікальною сутністю, тому є цінністю сама по собі. Кожна особистість має потенціал духовного, морального, інтелектуального та фізичного розвитку.

2. Ми цінуємо інших людей як особистості, а не за те, що в них є чи вони можуть зробити для нас; ми цінуємо міжособистісні відносини, оскільки вони мають провідне значення для нашого розвитку й для блага суспільства.

3. Ми цінуємо правду, права людини, закон, справедливість.

4. На перший план виступає етнічна, расова, політична, культурна та релігійна толерантність.

5. Формування системи знань про організацію економічного життя в суспільстві, про ринкові відносини, про основи комерційної та підприємницької діяльності, про фінансові системи, про фінансово-економічні аспекти екологічної проблеми, про сімейну економіку тощо.

6. Формування підприємницьких навичок як через застосування в процесі виховних занять ролевих ігор, віртуальних вправ, так і шляхом включення школярів у різні форми трудової діяльності.

7. Прагнення до постійного самовиховання.

У ході підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування системи виховання цінностей у парадигмі “Нової школи” зазначено, що ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний захопити дитину [5]. Таким чином, необхідно звернути увагу на такі аспекти: професійна поведінка вчителя початкової школи; характеристика морально-етичних норм вчинків учителя; роль учителя початкової школи в реалізації прав і свобод учнів; особливості морально-етичної поведінки вчителя в різних педагогічних ситуаціях освітнього характеру [3].

Отже, логічним є викладання дисципліни “Методика виховної роботи” для майбутніх учителів початкової школи на засадах педагогічної деонтології як компонента формування системи виховання цінностей у парадигмі “Нової школи”, що прискорить підготовку майбутніх фахівців до роботи в освітньому середовищі.

Зазначимо, що деонтологічний аспект, як виховний обов’язок, торкається будь-якої сфери життєдіяльності дитини. Втілення засад педагогічної деонтології як компонента освіти майбутніх учителів допоможе робити свідоме підпорядкування особистих інтересів фахівця потребам суспільства.

Визначимо основні принципи педагогічної деонтології як компонента підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування системи виховання цінностей у парадигмі “Нової школи”: гуманне ставлення до учнів; піклування про стан здоров’я школярів; незалежне оцінювання результатів навчальної та виховної діяльності; демократичний стиль спілку-

вання; реалізація виховного принципу поваги до особистості учня з розумною вимогливістю до нього; педагогічний оптимізм [1].

Зупинимось на змінах, які обумовлює концепція “Нової школи”, під час викладання дисципліни “Методика виховної роботи”.

1. Масові та групові форми виховної роботи мають відповідати потребам, інтересам і можливостям учнів, бути для них значущими й цікавими, спонукати їх до розвитку та вдосконалення природних задатків, здібностей.

2. Групова форма роботи “Політична інформація” має відповідати засадам української державності та оперувати символами України. Вона може стати частиною освітнього процесу, наприклад, як повідомлення учнями на 2–3 хвилини перед початком уроків, для реалізації завдання з формування української ідентичності концепції.

3. Години класного керівника не повинні мати змісту уроків-інструктажів та аналізу результатів навчальної діяльності. На нашу думку, їх мають замінити інші форми групової виховної роботи.

4. Для виконання завдань концепції “Нової школи” із запобігання дискримінації, насильству та знущанню в школі додати психологічні хвилини як вид роботи в групові форми виховної роботи.

5. На нашу думку, необхідно розробити та впровадити в групові форми виховної роботи короткотривалі інформаційні проекти, які будуть спрямовані на реалізацію завдань економічного, екологічного, громадянського, профорієнтаційного характеру.

6. Зазначимо, що зміни сучасної освітньої політики в галузі освіти дітей з особливими потребами не відображені цілком у підготовці майбутніх учителів початкової школи, проте саме вчителі початкової школи, разом з їх асистентами, соціальним педагогом, психологом, мають забезпечити впровадження засад інклюзивної освіти на високому рівні. З метою створення інклюзивного середовища в дисципліну додати теми, що розкривають основні аспекти виховної роботи з різними групами дітей з особливими освітніми потребами [1].

7. Як зазначено в концепції, “Нова школа буде виховувати не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства”. На нашу думку, реалізація цього завдання можлива за допомогою впровадження наскрізного принципу полікультурності в зміст та форми виховної роботи, що в подальшому стане основою розвитку демократії та формування толерантної життєвої позиції учня початкової школи.

Висновки. Викладене не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми формування системи виховання цінностей у парадигмі “Нової школи”. Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребують проблеми взаємозв'язку навчальної й виховної роботи в освітньому процесі, індивідуалізація виховної роботи в школі, запобігання зайвим видам виховної роботи та перевантаження учнів початкової школи виховними заходами, використання технічних засобів, інтернет-ресурсів у ході різних форм виховної роботи, сучасні форми роботи з батьками.

Таким чином, складна система підготовки майбутніх учителів початкової школи повинна стати визначальним кроком у створенні “Нової школи” в Україні, підтверджуючи вислів: “Якщо професія стає способом життя, то ремесло перетворюється на мистецтво”.

Список використаної літератури

1. Акімова О. М. Педагогічна деонтологія як компонент інклюзивної освіти майбутніх учителів початкових класів / О. М. Акімова // Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В. К. Каразіна : зб. наук. праць. – Харків, 2015. – Вип. XXXVIII. – С. 23–30.
2. Концепція “Нової української школи” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.imzo.gov.ua/2016/08/30/kontsepsiya-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli/>.
3. Кузнецова О. В. Шляхи підвищення рівня якості підготовки фахівців у педагогічному ВНЗ / О. В. Кузнецова // Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна : зб. наук. праць. – Харків : Видавничий центр ХНУ, 2015. – Вип. XXXVIII. – С. 146–154.
4. Одарченко В. І. Проблема формування особистості вчителя початкових класів у психолого-педагогічній думці / В. І. Одарченко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 14. – С. 87–91.
5. Хоміч Л. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти / Л. Хоміч // Культурологічна складова професійного розвитку педагога : зб. наук. праць / за ред. Л. Хоміч, Л. Султанової, Т. Шахрай. – Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – С. 13–22.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Акімова Е. М., Кузнецова О. В., Одарченко В. І. Система виховання цінностей в парадигмі “Нової школи” (на прикладі дисципліни “Методика вихователів роботи”)

В статті охарактеризовані зміни в соціальній, економічній і політичній житті України, які впливають на проблеми радикальної перестройки в сфері виховання, метою якої є сформувати всебічно і гармонічно розвинутого, творчого і активного індивідуума. Визначено складові компоненти освітнього процесу, орієнтовані на загальнолюдські цінності, морально-етичні (чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе і інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурна різноманітність, повага до рідної мови і культури, патріотизм, поважливе ставлення до оточуючого середовища, повага до закону, солідарність, відповідальність). Зазначено, що деонтологічний аспект, як вихователівська зобов'язаність, стосується будь-якої сфери життєдіяльності дитини. Охарактеризовані зміни в освітньому процесі, зумовлені концепцією “Нової школи”, в час викладання дисципліни “Методика вихователів роботи”.

Ключові слова: концепція, практика, методи вихователівської роботи, деонтологія, система виховання, компетенція, програма, завдання, “Нова школа”.

Akimova E., Kuznetsova O., Odarchenko V. The System of Values Education in “New School” Paradigm (on Subject “Methodology of Educational Work”)

The article describes changes in social, economic and political life of Ukraine, which influence on the educational problems. The aim of education is to create a harmoniously developed, creative and active person. The authors defined the components of the educational process, which are oriented on human values, among which are moral and ethical values such as merit, honesty, justice, caring, respect to one's life, respect to oneself and other people. To social and political values we can refer freedom, democracy, cultural diversity, respect to

the mother tongue and culture, patriotism, protection of the environment, respect to the law, solidarity, and responsibility.

The authors' of the paradigm of "New school" say that in the process of education future teachers of Junior School we should form the system of values.

In the process of teachers' education the main element is teacher's personal example. The teacher's personal example is especially important in the process of teachers' education of future teachers of Junior School. Because the teacher of Junior School work with children and the teachers' personal example engage child's attention. So we should like to draw your attention to next aspects: the behavior of teacher of Junior School; the characterization of moral and ethical teachers' action, the role of teacher of Junior School in the process of pupils' rights and freedoms realization; peculiarities of moral and ethical teachers' behavior.

That's why we can speak about necessity of teaching such discipline as "Methodology of educator work" to future teachers of Junior School on principles of pedagogical deontology. Because deontological aspects correlate with different spheres of child's life and we can determine deontological aspect as a duty to teach smb. The authors characterized changes in an educational process which have caused by conception of "New school" in the process of teaching the discipline "Methodology of education work".

Key words: *conception, practice, methods of education work, deontology, system of education, competence, curriculum, task, "New school".*

УДК 378.147:004

С. М. АМЕЛІНА

доктор педагогічних наук, професор

Р. О. ТАРАСЕНКО

кандидат технічних наук, доцент

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ОРІЄНТАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ВИМОГИ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПРОЄКТІВ

У статті розглянуто питання змісту міжнародних і загальноєвропейських стандартів щодо вимог до перекладачів у контексті їхньої діяльності для реалізації перекладацьких проєктів. Здійснено порівняння компетентностей перекладачів, необхідних для успішного виконання різних функцій виконавців перекладацьких проєктів. Акцентовано на важливості застосування інформаційних технологій у перекладацькій діяльності згідно з вимогами зазначених стандартів. Особливу увагу приділено новітнім інформаційним технологіям, які включають системи автоматизованого перекладу та системи термінологічного менеджменту. Наведено переліки здатностей і вмінь перекладача, формування яких є необхідним для успішного здійснення перекладу з використанням нового інструментарію.

Ключові слова: стандарти, перекладацькі проєкти, інформаційна компетентність, перекладач.

Результати професійної підготовки майбутніх перекладачів на сучасному етапі розвитку індустрії перекладу та трансформації перекладацької професії мають забезпечувати сформованість у них таких компетентностей, які узгоджуються з узагальненими ключовими потребами ринку перекладацьких послуг та вимогами стандартів щодо їх надання. Це потребує глибокого аналізу чинних міжнародних і національних стандартів у цій галузі для врахування їх основних положень у змісті програм підготовки перекладачів, насамперед в аспекті застосування інформаційних технологій як основного інструментарію.

Мета статті – визначити шляхи спрямування професійної підготовки майбутніх перекладачів з орієнтацією на вимоги міжнародних стандартів для формування в них здатності до реалізації перекладацьких проєктів засобами спеціалізованого інструментарію.

Вивчення зарубіжного досвіду підготовки перекладачів знайшло відображення в дисертаційних роботах та публікаціях О. Мартинюк (США), О. Сергєєвої (Великобританія), Н. Шамне, Л. Ребриної (Німеччина), а питання модернізації підготовки перекладачів в Україні для підвищення їхньої конкурентоспроможності досліджували Н. Абабілова, Є. Беседіна.

До основних стандартів, які визнані у світі як нормативні орієнтири, що регламентують умови надання перекладацьких послуг та їх якість, можна зарахувати загальноєвропейський стандарт перекладацьких послуг BS EN 15038:2006 Translation services – Service Requirements [2] та його оно-

влену версію_BS EN ISO 17100:2015 Translation Services. Requirements for translation services [3], міжнародний стандарт загальних вимог до виконання перекладацьких проєктів ISO/TS 11669:2012 Translation Projects – General Guidance [4], американський стандарт оцінювання якості перекладів ASTM F2575-06 Standard Guide for Quality Assurance in Translation [6]. Варто зазначити, що загальноєвропейський стандарт BS EN ISO 17100:2015 встановлює вимоги тільки для однієї зі сторін перекладацького процесу, а саме для тих, хто надає перекладацькі послуги. Натомість, особливість американського стандарту ASTM F2575-06 полягає в тому, що він визначає параметри якості надання перекладацьких послуг через регулювання відносин між усіма учасниками перекладацького процесу (замовниками, перекладачами). Цей стандарт є також цінним для навчальних закладів, які здійснюють підготовку перекладачів, оскільки містить розширену базу ключових понять перекладацької діяльності, детальний опис усіх фаз перекладацького проєкту з визначенням технологій та інструментів. Важливим є той аспект, що як загальноєвропейський, так і американський стандарт досить чітко й детально визначають перелік та зміст компетентностей, якими повинні володіти перекладачі. Зокрема, згідно із загальноєвропейським стандартом BS EN ISO 17100:2015, який регламентує умови здійснення та забезпечення якості перекладів, перелік і зміст компетентностей є таким:

- перекладацька компетентність – здатність перекладати зміст тексту відповідно до вимог цього стандарту, що включає в себе здатність визначати труднощі в розумінні та створенні змісту тексту, а також здатність передавати зміст тексту мовою перекладу відповідно до домовленості між замовником і постачальником перекладацьких послуг та згідно з іншими специфікаціями проєкту;

- лінгвістично-текстова компетентність щодо мови оригіналу та мови перекладу – здатність розуміти мову оригіналу, досконало володіти мовою перекладу й загальними або спеціалізованими знаннями текстів різних типів. Ця компетентність включає здатність застосовувати ці знання під час створення перекладів або іншого відтворення змісту мовою перекладу;

- компетентність у дослідженні, отриманні й обробці інформації – здатність ефективно здобувати додаткові лінгвістичні та спеціальні знання, необхідні для розуміння змісту тексту мовою оригіналу й створення змісту тексту мовою перекладу. Дослідницька компетентність також вимагає досвіду у використанні дослідницьких інструментів і здатності розробляти відповідні стратегії для ефективного застосування наявних інформаційних джерел;

- культурна компетентність – здатність використовувати інформацію про стандарти поведінки, актуальну термінологію, системи цінностей та місцеву специфіку, що характеризують культури мов оригіналу й перекладу;

- технічна компетентність – знання, здатності та вміння, необхідні для виконання технічних завдань у процесі перекладу шляхом застосування інструментів та ІТ-систем, які підтримують весь процес перекладу;

– галузева компетентність – здатність розуміти зміст тексту, створеного мовою оригіналу, і відтворювати його мовою перекладу з використанням відповідного стилю та термінології [3].

Як бачимо, зміст наведеного стандарту містить 6 основних компетентностей, якими має володіти сучасний перекладач для забезпечення належної якості перекладів. На особливу увагу заслуговує те, що, крім традиційних для перекладача здатностей і вмінь, як окрему компетентність (технічну) згруповано новітні їх складові, пов'язані з інформаційними технологіями. Зокрема, уміння застосовувати ІТ-системи розглянуто як невід'ємну складову перекладу на всіх його етапах. Крім того, положення стандарту окремо визначають вимоги до компетентностей учасників перекладацького проекту (перекладачів, редактора-лінгвіста, редактора-фахівця в галузі, менеджера проекту). При цьому зазначено, що для вказаних учасників, крім безпосередніх перекладачів, базовими можуть бути компетентності перекладача в поєднанні з додатково набутими компетентностями в процесі здобуття вищої освіти. Зокрема, під час додаткового навчання для опанування функцій менеджера перекладацьких проектів необхідно розвинути базове розуміння індустрії перекладацьких послуг, знання процесу перекладу, уміння управління проектами [3, с. 7].

Американський стандарт ASTM F2575-06 визначає перелік та зміст компетентностей перекладача таким чином:

– компетентність у вихідній та цільовій мовах – знання вихідної й цільової мови, зокрема, володіння навичками розуміння прочитаного тексту вихідною мовою та навичками письма цільовою мовою;

– перекладацька компетентність – здатність вибирати еквівалентний вираз у цільовій мові, який повністю передає зміст, що міститься у вихідній мові, для цільової аудиторії й відповідає меті перекладу. Професійне володіння двома мовами є важливим, але не обов'язково гарантує сформованість перекладацької компетентності;

– завданнево-типова компетентність – наявність наборів різних навичок, необхідних для забезпечення мети перекладу та потреб цільової аудиторії, зокрема, здійснення відредагованого перекладу (маркетингові матеріали, книги, документи, які мають обов'язкову юридичну силу), інформативний переклад (повідомлення електронної пошти, документи для особистого використання), визначення теми (сортування документів);

– компетентність у предметній сфері – розуміння на високому рівні предметного матеріалу для забезпечення точності перекладу, що включає знання галузевої термінології, її практичного застосування, форматів;

– текстово-типова компетентність – знання особливостей різних типів текстів для забезпечення спеціалізованого перекладу (патенти, наукові статті, фінансові звіти, рекламні тексти, креслення, інструкції, договори, медичні картки пацієнтів тощо);

– перекладацько-технологічна компетентність – здатність здійснювати переклад та передачу матеріалів із застосуванням технологій електро-

ного пошуку й зберігання даних, обробки текстів з відповідним форматуванням, перекладу з використанням систем автоматизованого перекладу, баз пам'яті перекладів, термінологічних баз тощо [6].

Аналіз наведених у стандарті ASTM F2575-06 компетентностей перекладача свідчить про їх змістову схожість із компетентностями, визначеними в стандарті BS EN ISO 17100:2015. Проте варто зауважити, що американський стандарт у межах перекладацько-технологічної компетентності більш конкретизовано визначає вимоги до здатності перекладача застосовувати інформаційні технології в процесі перекладу. Зокрема, поряд із традиційними технологіями, такими як електронна пошта, електронний пошук та зберігання даних, форматування текстів, наведені також новітні, які включають системи автоматизованого перекладу та системи термінологічного менеджменту.

Натомість, стандарт BS EN ISO 17100:2015, на відміну від стандарту ASTM F2575-06, містить окремий розділ “Технічні і технологічні ресурси”, який деталізує інфраструктуру робочих місць перекладацьких структур щодо технічного та технологічного забезпечення реалізації перекладацьких проектів з погляду доступності й використання:

- технічного обладнання, необхідного для ефективного й дієвого завершення проектів з перекладу та для безпечної й конфіденційної обробки, зберігання, пошуку, архівування, а також передачі всіх релевантних даних і документів;
- засобів комунікації, включаючи відповідне обладнання та програмне забезпечення;
- інформаційних ресурсів та засобів масової інформації;
- технологічних інструментів перекладу, систем менеджменту перекладу, систем менеджменту термінології, а також інших систем менеджменту мовних ресурсів, пов'язаних з перекладом [3, с. 7].

На особливу увагу заслуговує наведений у цьому стандарті опис технології перекладу, яка передбачає набір інструментів, що використовують на всіх етапах реалізації перекладацького проекту. Варто зазначити, що всі наведені інструменти пов'язані із застосуванням інформаційних технологій. Зокрема, це:

- системи менеджменту контенту (Content management systems – CMSs);
- системи авторингу;
- настільні видавничі системи;
- програмне забезпечення для обробки текстів;
- системи менеджменту перекладу (Translation management systems – TMSs);
- інструменти пам'яті перекладів (Translation memory – TM) і системи автоматизованого перекладу (Computer aided translation – CAT);
- інструменти забезпечення якості;

- інструменти перевірки;
- інструменти локалізації;
- машинний переклад (Machine translation – MT);
- системи менеджменту термінології;
- програмне забезпечення для менеджменту проєктів;
- програмне забезпечення для перетворення мовлення в текст [3, с. 17].

Крім того, стандарт BS EN ISO 17100:2015 регламентує також широкий спектр додаткових послуг з перекладу, які користуються дедалі все більшим попитом, а саме: адаптація, локалізація, інтернаціоналізація, глобалізація, менеджмент термінології, вирівнювання бази пам'яті перекладів, вирівнювання двомовних паралельних текстів. При цьому виконання зазначених видів діяльності перекладача неможливе без застосування інструментів, які базуються виключно на інформаційно-комунікаційних технологіях.

Варто також зазначити, що й у недавно розробленому стандарті ISO/TS 11669:2012 акцент зроблено на функціях перекладачів як основних учасників перекладацьких проєктів, а саме: він регламентує вимоги до такої діяльності, додаткові вимоги до компетентностей перекладачів, особливо в аспекті застосування інформаційних технологій при реалізації перекладацьких проєктів.

Важливим є те, що університети Європи, які здійснюють підготовку перекладачів, зорієтували цей процес на досягнення формування компетентностей, перелік та зміст яких відповідає узагальненим вимогам розглянутих міжнародних і загальноєвропейських стандартів. Із цією метою було створено спільну програму підготовки перекладачів ЕМТ [5], до якої приєдналися понад сто університетів. Елементи цієї програми впроваджуються й у деяких українських університетах [1].

Висновки. Враховуючи поширеність та визнання міжнародних і загальноєвропейських стандартів, які визначають вимоги до компетентностей перекладача, зокрема щодо застосування інформаційних технологій у перекладацькій діяльності, удосконалення професійної підготовки майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах України має здійснюватися з урахуванням вимог зазначених стандартів.

Перспективи подальшого дослідження можуть бути пов'язані з пошуком шляхів імплементації положень міжнародних і загальноєвропейських стандартів щодо формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у процес їхньої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Тарасенко Р. О. Формування інформаційних компетенцій майбутніх перекладачів у контексті міжнародних стандартів / Р. О. Тарасенко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія "Педагогіка. Психологія. Філософія" / редкол.: Д. О. Мельничук (відп.ред.) та ін. – Київ, 2013. – Вип. 192. – Ч. 2. – С. 190–196.

2. British Standards EN 15038:2006 Translation services – Service Requirements. – London : British Standards Institution, 2006. – 17 p.
3. British Standards EN ISO 17100:2015 Translation Services. Requirements for translation services. – London : British Standards Institution, 2015. – 30 p.
4. British Standards PD ISO/TS 11669:2012 Translation Projects – General Guidance. – London : British Standards Institution, 2012. – 46 p.
5. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. – Brussels, 2009. – 7 p.
6. F 2575-06 Standard Guide for Quality Assurance in Translation / ASTM International. – 2006. – 11 p.
7. Interpreting and translating for Europe. – Directorate-General for Interpretation. – European Commission, 2013. – 24 p.

Статья надійшла до редакції 14.09.2016.

Амелина С. Н., Тарасенко Р. А. Ориентация профессиональной подготовки переводчиков на требования международных стандартов по реализации переводческих проектов

В статье рассмотрены вопросы содержания международных и общеевропейских стандартов относительно требований к переводчикам в контексте их деятельности для реализации переводческих проектов. Проведено сравнение компетентностей переводчиков, необходимых для успешного выполнения различных функций исполнителей переводческих проектов. Акцентировано на важности применения информационных технологий в переводческой деятельности в соответствии с требованиями указанных стандартов. Особое внимание уделено новейшим информационным технологиям, включающим системы автоматизированного перевода и системы терминологического менеджмента. Приведены перечни способностей и умений переводчика, формирование которых является необходимым для успешного осуществления перевода с использованием новейшего инструментария.

Ключевые слова: *стандарты, переводческие проекты, информационная компетентность, переводчик.*

Amelina S., Tarasenko R. Orientation of Translators Training to the Requirements of International Standards for the Implementation of Translation Projects

The article deals with the drafting content of international and European standards with taking into account requirements to translators in the context of their activities for the implementation of translation projects. It is shown that the main standards that are recognized worldwide as regulatory guidelines governing the terms of the translation service and quality include European standard for translation services BS EN 15038: 2006 Translation services - Service Requirements and its updated version of BS EN ISO 17100: 2015 Translation Services. Requirements for translation services, an international standard for general requirements for the performance of translation projects ISO / TS 11669: 2012 Translation Projects - General Guidance, American standard of quality assessment of translation ASTM F2575-06 Standard Guide for Quality Assurance in Translation Comparison of translation competencies needed to successfully perform various functions implementing translation projects are given. It is noted that the European standard BS EN ISO 17100: 2015 specifies requirements for only one side of the translation process, and for those who provide translation services. Instead, one of features of American standard ASTM F2575-06 is that it defines the parameters of the quality of translation services through regulation of relations between all participants of the translation process (customers, translators). This standard is also valuable for educational institutions, which train translators, because it contains an expanded base of key concepts of translation, a detailed description of all phases of the translation

project definition technologies and tools. The analysis of translators competencies presented in standard ASTM F2575-06 indicates their semantic similarity to the competences specified in the standard EN ISO 17100 BS: 2015. It should be noted that the American standard of translation determines specified requirements to the ability of the translator to apply information technologies in the translation process within a technological competence. In particular, along with traditional technologies such as email, search and electronic data storage, formatting texts are also new, which include computer aided translation and terminology management system. Important is the aspect that European and American standards clearly detail the contents of the list and competencies that should have translators. The attention is paid on the importance of the use of information technologies in the translation activities in accordance with the requirements of these standards. Particular attention is given to the latest information technologies, including computer-assisted translation systems and terminology management system. Result lists of translation skills, the formation of which is essential for the success of the translation using the latest tools, are formed.

It is important that European universities which train translators have oriented this process to achieve the formation of competencies which lists and contents correspond to generalized requirements of reviewed international and European standards. For this purpose was created a joint training program for translators EMT, joined more than a hundred universities. Elements of the program are implemented in some domestic universities. It is stated out that given the prevalence and acceptance of international and European standards that define requirements for the competence of translator, including the use of information technologies in the translation work, improving professional training of future translators in Ukrainian universities should take into account the requirements of these standards.

Key words: *standards, translation projects, informational competence, translator.*

УДК 37.011.3-051.013.76:159.955.4(045)

О. О. АНДРЮЩЕНКО

старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА “РЕФЛЕКСИВНІ ВМІННЯ ПЕДАГОГА”

У статті розкрито актуальність проблеми розвитку рефлексивних умінь учителів, розглянуто зміст та охарактеризовано сутність феномена “рефлексивні вміння педагога”. На основі психолого-педагогічної літератури здійснено аналіз окремих наукових поглядів, що продемонструвало неоднозначність тлумачення сутності цього поняття. Акцентовано на вихідних положеннях щодо структурування феномена “рефлексивні вміння педагога”.

Ключові слова: *вміння, педагогічні вміння, рефлексивні вміння педагога, педагогічна рефлексія, професійна компетентність учителя.*

Процес трансформації українського суспільства, що характеризується його входженням у стан громадського устрою, вибором європейських цінностей життя, потребує інноваційних змін в освіті. Готовність педагога до переосмислення системи суб’єктивно-професійних настанов відповідно до нових вимог і завдань суспільства залежить, на нашу думку, від здатності вчителя до рефлексії, тобто рівня сформованості його рефлексивних умінь. Саме тому проблема розвитку рефлексивних умінь педагога є вкрай актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що розвиток рефлексивних умінь особистості розглянуто в контексті дослідження проблеми педагогічної рефлексії в наукових доробках А. О. Бізяєвої, М. М. Боритко, І. А. Зязюна, А. З. Зака, А. В. Захарової, М. М. Кашапова, Н. В. Кузьміної та ін. Питання розвитку рефлексивних здібностей фахівців розглядали: О. С. Анісімов, А. О. Деркач, А. В. Карпов, В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицький та ін. Розвитку рефлексивних умінь майбутніх педагогів присвячено праці О. І. Герасимової, Ю. І. Семенової, Т. Ф. Ушевої, А. В. Шоріної та ін. Рефлексивні вміння в структурі професійної компетентності вчителя досліджували: О. А. Безсонова, І. А. Зимня, С. І. Вострокнутов, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін та ін. Експериментальні дослідження В. В. Давидова, О. Я. Савченко, В. І. Слободчикова, Г. С. Сухобської, Г. А. Цукерман та ін. доводять, що оволодіння молодшими школярами рефлексивними вміннями є вагомим умовою особистісного розвитку та якісного навчання учнів.

Незважаючи на важливість означеного поняття, в психолого-педагогічній науці не існує єдиного підходу щодо тлумачення феномена “рефлексивні вміння педагога”.

Мета статті – визначити зміст та охарактеризувати сутність феномена “рефлексивні вміння педагога”.

Для досягнення поставленої мети вважаємо за доцільне висвітлити наукові погляди щодо розуміння понять “уміння” та “педагогічні вміння”.

У працях Г. С. Костюка, Ю. О. Приходько, В. І. Юрченка та ін. феномен “уміння” розглянуто як готовність людини успішно виконувати певну діяльність, що заснована на знаннях і навичках. Уміння вимагає свідомого контролю та опори на знання та є основою майстерності особистості [11, с. 192–193].

У наукових доробках О. Я. Савченко вміння визначено як спосіб виконання практичних і теоретичних дій, засвоєний суб’єктом на основі знань і життєвого досвіду, який формується вправлінням і передбачає застосування в звичайних і змінених умовах [13, с. 498].

Схожі думки знаходимо в І. П. Підласого, який характеризує вміння з позиції оволодіння учнями способами, прийомами, діями щодо застосування засвоєних знань на практиці [10, с. 458].

На особливу увагу заслуговують наукові погляди О. І. Вишневського, який уміння розглядає як компонент рівнів засвоєння інформації. Як зазначає автор, процес засвоєння будь-якої інформації має певну “глибину”, що визначається знаннями, вміннями та навичками. Знання в цій тріаді – найбільш “поверховий” рівень засвоєння інформації, що передбачає запам’ятовування певної сукупності фактів, образів, символів, правил тощо. Уміння репрезентують більш глибокий рівень, який характеризується пристосуванням знань до дії. Так, на думку О. І. Вишневського, вміння – це здатність особистості мобілізувати знання з метою виконання певних дій, необхідних для досягнення мети. Такі вміння автор називає елементарними (первинними). Якщо для виконання діяльності потрібні вміння, що активізують не лише знання, а й навички, які наявні в досвіді людини, їх трактують як уміння-майстерність [3, с. 63–64].

На основі аналізу наукових праць з’ясовано, що вміння науковці розглядають як складне явище, компонентами якого є теоретичні знання та практичні навички, і тлумачать як: 1) спосіб виконання практичних і теоретичних дій; 2) здатність і готовність виконувати будь-яку діяльність; 3) складову рівнів засвоєння інформації, що поєднує інформацію та дії; 4) основу майстерності особистості.

У контексті означеного феномена сутність поняття “педагогічні вміння” знаходимо в наукових дослідженнях О. І. Герасимової, І. О. Зимньої, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, В. О. Метаєвої, В. О. Сластьоніна, А. І. Щербакова та ін., які рівень виконання педагогічної діяльності пов’язують з наявністю в учителя педагогічних умінь.

Так, І. О. Зимня педагогічні вміння визначає як сукупність різних дій учителя, що співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, виявляють індивідуально-психологічні особливості педагога та засвідчують його професійну компетентність [6, с. 356].

Педагогічні вміння в структурі професійної компетентності педагога також виокремлює В. О. Сластьонін, який розглядає їх як сукупність послідовних дій, частина з яких може бути автоматизованою (навички), що

ґрунтуються на теоретичних знаннях і спрямовані на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості [9, с. 41].

Отже, аналіз наукової літератури показав, що поняття “педагогічні вміння” науковці розглядають як професійно орієнтовані дії вчителя, способи педагогічної діяльності (І. А. Зязюн), компонент професійної компетентності педагога.

Серед загальнопрофесійних умінь (аналітичних, прогностичних проєктивних, організаційних та комунікативних) Т. В. Леонтєва, А. С. Роботова, В. О. Сластьонін, І. Г. Шапошнікова та ін. виокремлюють особливу групу умінь – рефлексивних, які разом із психолого-педагогічними та спеціальними (предметними) знаннями характеризують зміст теоретичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності. Їх виокремлення, на думку В. О. Сластьоніна, зумовлено тим, що аналіз високих результатів діяльності вчителя неможливий без ретельного аналізу умов їх отримання та потребує особливих умінь, а саме:

- правильно формулювати цілі, перетворювати (конкретизувати) їх у різні завдання;
- адекватно вирішувати пріоритетні професійні завдання;
- проєктувати зміст діяльності учнів відповідно до поставлених завдань;
- використовувати ефективні методи, прийоми й засоби педагогічної діяльності;
- застосовувати організаційні форми відповідно до вікових особливостей учнів, рівня їх розвитку, змісту освіти в тій чи іншій освітній галузі;
- аналізувати причини успіхів і невдач, помилок і труднощів під час реалізації поставлених завдань навчання й виховання;
- співвідносити цілісний досвід своєї педагогічної діяльності з критеріями й рекомендаціями, запропонованими сучасною наукою [9, с. 47].

З огляду на те, що педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю суттю (А. О. Бізяєва, Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська та ін.), а рефлексію визначають як складову процесу едукації (М. А. Віслогузова, І. А. Зязюн, І. О. Стеценко та ін.), яку досліджують як структурний компонент особистості вчителя й вагомий чинник і механізм його професійного розвитку (А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.), на наш погляд, цілком доречно виокремлення групи рефлексивних умінь, сформованість яких реалізує педагогічну рефлексію в діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив різні підходи до визначення сутності поняття “рефлексивні вміння педагога”. Їх розглядають як: здатність здійснювати рефлексивний аналіз власної професійної діяльності (І. Ф. Ісаєв); специфічну форму теоретичної діяльності, спрямовану на осмислення власної професійної діяльності (В. О. Сластьонін); компонент у структурі перцептивно-рефлексивних здібностей особистості (Н. В. Кузьміна), способи виконання рефлексивної діяльності (Л. С. Андрюшина).

У дослідженнях О. І. Герасимової знаходимо розуміння сутності феномена “рефлексивні вміння” як складноструктурованого особистісного утворення, синтезу усвідомлених дій, операцій, самоствавлення, що втілюється в здатності особистості об’єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні властивості, діяльність, поведінку в різноманітних ситуаціях взаємодії з навколишнім середовищем, спонукає до самовизначення й активності [4, с. 8].

В іншому аспекті досліджує рефлексивні вміння майбутніх учителів початкової школи А. П. Лозенко. Спираючись на наукові теорії В. В. Давидова, В. І. Слободчикова, Г. О. Цукерман, Г. П. Щедровицького стосовно “трьох пронизуючих сфер існування рефлексії: мислення, комунікації (кооперації) та свідомості (самосвідомості)”, автор характеризує рефлексивні вміння як багатомірні комплексні психічні утворення, представлені системою знань і способів здійснення особистісної, інтелектуальної, комунікативно-кооперативної, перспективної, ситуативної, ретроспективної видів рефлексивної діяльності в освітньому процесі початкової школи, та зазначає, що в дидактичній діяльності всі види рефлексивних умінь взаємодіють між собою й проявляються, інтегруючись із загальнодидактичними вміннями вчителя [7, с. 10].

З огляду на вищезазначене констатуємо, що більшість авторів феномен “рефлексивні вміння педагога” розглядають як багаторівневе утворення, пов’язане зі структурою діяльності особистості, як комплекс дій учителя, спрямований на самоаналіз, самоконтроль, саморегуляцію, що сприяє особистісному й професійному розвитку.

Визначаючи рефлексивні вміння як предмет цілеспрямованого розвитку особистості, ґрунтуючись на наукових поглядах В. О. Сластьоніна щодо структури професійної компетентності вчителя, Т. П. Айсувакова під рефлексивними вміннями майбутнього педагога розуміє особливу групу педагогічних умінь, які характеризують рівень рефлексивності мислення вчителя, що виявляється в здатності до регуляції уявлень про себе як суб’єкта діяльності, результатів діяльності, способах і засобах її вдосконалення [2, с. 12].

Спираючись на погляди сучасних дослідників (А. П. Лозенко, В. О. Сластьонін та ін.), пропонуємо визначати рефлексивні вміння педагога як інтегральне особистісне утворення, що характеризує здатність учителя здійснювати рефлексивну діяльність для досягнення особистих професійних результатів.

Варто зазначити, що складність розуміння змісту феномена “рефлексивні вміння” пов’язана з великою кількістю вихідних положень щодо його структурування.

Так, М. М. Демидко характеризує рефлексивні вміння згідно із структурними елементами діяльності, а саме: метою, способом та результатом

[5, с. 12]. На її думку, кожен компонент діяльності забезпечується відповідними рефлексивними вміннями (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика рефлексивних умінь (за М. М. Демидко)

| Структура діяльності | Рефлексивні вміння |
|----------------------|---|
| Мета діяльності | – оцінювати вимоги до ідеалу (норми) з аксіологічних позицій; – аналізувати поставлену мету на основі діагнозу – аналізу – прогнозу; – коригувати мету згідно з ціннісними вимогами до діяльності |
| Способи діяльності | – оцінювати логічні шляхи діяльності; – оцінювати логічні можливості діяльності; – проявляти готовність до переосмислення своїх дій |
| Результат діяльності | – оцінювати ефективність своєї діяльності; – прогнозувати кінцевий результат своєї діяльності; – оцінювати значущість продукту діяльності, виходячи з внутрішніх і зовнішніх критеріїв якості; – брати відповідальність за свою діяльність |

Згідно з психологічними механізмами рефлексії, О. М. Новіков визначає комплекс рефлексивних умінь, якими повинен володіти вчитель-практик для проведення рефлексивного аналізу педагогічної діяльності:

- уміння здійснювати контроль своїх дій (проективних і технологічних);
- контролювати логіку розгортання власної думки (судження);
- визначати послідовність та ієрархію етапів діяльності, рефлексуючи над досвідом минулої діяльності через пошук її підстав, причин, значень;
- уміння бачити суперечність, тобто у відомому бачити невідоме, в очевидному – неочевидне, у звичному – незвичне;
- уміння здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуації, тобто з позиції різних “спостерігачів”;
- перетворювати пояснення спостережуваного або аналізованого явища залежно від мети й умов [8, с. 272–274].

У структурі когнітивного компонента педагогічного спілкування О. А. Реан виокремлює такі рефлексивно-перцептивні вміння вчителя: вміння враховувати в професійній діяльності власні індивідуально-психологічні особливості, адекватно оцінювати свій психічний стан, постійно здійснювати різнобічне пізнання особистості учнів тощо [11, с. 77–81].

Спираючись на дослідження Г. П. Щедровицького щодо виокремлення форм здійснення рефлексії, М. М. Аверіна й О. В. Воронін розглядають загальнопрофесійні вміння вчителя з позиції домінуючого виду рефлексії (інтелектуальної, особистісної, комунікативної, кооперативної (табл. 2)) [1, с. 113–118].

**Класифікація загальнопрофесійних умінь
із позиції домінувального виду рефлексії
(за М. М. Аверіною та О. В. Вороніним)**

| Домінувальний вид рефлексії | Група загальнопрофесійних умінь |
|---|---------------------------------|
| <i>Інтелектуальна</i> (осмислення дій, які виконує суб'єкт щодо змісту педагогічної задачі) | – прогностичні; – проєктивні |
| <i>Особистісна</i> (критичне осмислення себе як суб'єкта професійної діяльності) | – аналітичні |
| <i>Кооперативна</i> (переосмислення знань про структуру та організацію колективної взаємодії) | – організаторські |
| <i>Комунікативна</i> (переосмислення уявлень про внутрішній світ іншої людини) | – комунікативні |

Висновки. Представлена класифікація видається нам правомірною, оскільки рефлексія впливає на всі групи професійних умінь, визначає напрям їх застосування відповідно до форм прояву, реалізується на практиці через рефлексивні вміння, які стають механізмом розвитку інших загальнопрофесійних умінь та набувають статусу інтегральних.

Таким чином, аналіз наукової літератури підтвердив різні підходи до тлумачення феномена “рефлексивні вміння педагога” й засвідчив диверсифікованість поглядів щодо означеного наукового явища.

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми розвитку рефлексивних умінь учителів. Перспективи подальших пошуків полягають у дослідженні рефлексивних умінь учителів початкових класів.

Список використаної літератури

1. Аверина М. Н. Структура общепрофессиональных умений педагога : рефлексивный компонент / М. Н. Аверина, А. В. Воронин // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Т. II. – С. 113–118.
2. Айсувакова Т. П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Т. П. Айсувакова. – Самара, 2008. – 23 с.
3. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
4. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. І. Герасимова. – Київ, 2014. – 20 с.
5. Демидко М. Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях : метод. реком. / М. Н. Демидко. – Минск : РИПО, 2001. – 31 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
7. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / А. П. Лозенко. – Київ, 2010 – 25 с.
8. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.

9. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. зав. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
10. Подласый И. П. Педагогика для начальной школы : учеб. для студентов пед. уч-щ и колледжей, обучающихся по группе специальностей “Образование” / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 463 с.
11. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – Київ : Каравела, 2012. – 328 с.
12. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А. А. Реан // Вопросы психологи. – 1990. – № 2. – С. 77–81.
13. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищ. навч. закл. / О. Я. Савченко. – 2-ге вид. – Київ : Грамота, 2013. – 504 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Андрющенко Е. А. Сущность феномена “рефлексивные умения педагога”

В статье раскрыта актуальность проблемы развития рефлексивных умений учителей, охарактеризована сущность феномена “рефлексивные умения педагога”. На основе психолого-педагогической литературы проведен анализ некоторых научных взглядов, что продемонстрировало неоднозначность толкования сущности этого понятия. Акцентировано внимание на основных положениях структурирования феномена “рефлексивные умения педагога”.

Ключевые слова: *умения, педагогические умения, рефлексивные умения, педагогическая рефлексия, профессиональная компетентность учителя.*

Andryushchenko O. The Essence of the Phenomenon of “Teachers’ Reflective Skills”

The article concerns the problem of the development of teachers’ reflective skills, the contents and the essence of the phenomenon of “teachers’ reflective skills”. The author analyzed the studies and publications on the development of the reflective abilities of the individual in the context of: 1) the study on pedagogical reflection; 2) the development of specialists’ reflective skills; 3) the structure of teachers’ professional competence; 4) the development of future teachers’ reflective skills. The article highlights the scientific understanding of the concept of “a skill”; based on the analysis of scientific papers it was found out that a skill is seen as a complex phenomenon, that consists of theoretical knowledge and practical skills and is interpreted as: 1) the way of doing practical and theoretical activities; 2) the ability and willingness to perform any activity; 3) the component of the levels of information mastering, combining information and action; 4) the foundation of a personality’s excellence.

In the context of the study of the phenomenon of “teachers’ reflective skills” the essence of the concept of “pedagogical skills” was shown as: 1) professionally oriented teachers’ actions; 2) ways of working; 3) the component of teachers’ professional competence.

The analysis of psychological and educational literature helped to identify different approaches to the interpretation of the phenomenon of “teachers’ reflective skills” such as: 1) the ability to carry out the reflective analysis of their own professional activity; 2) a specific form of the theoretical work aimed at understanding their own professional activity; 3) the component in the structure of perceptual-reflective skills of the individual; 4) ways to perform reflective activity; 5) the personal formation that has a complicated structure. The author presents her own definition of the phenomenon of “teachers’ reflective skills.” The attention is focused on the starting positions of structuring the phenomenon of “teachers’ reflective skills.” The prospects for further research in the study of this concept were offered.

Key words: *skills, pedagogical skills, reflective skills, pedagogical reflection, teachers’ professional competence.*

УДК 378

Н. А. БУГАЄЦЬ

кандидат педагогічних наук, доцент, доктор філософії
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗОВАНOSTI МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ

У статті визначено суть поняття “організованість”; встановлено особливості організованості як професійної якості педагогів-хореографів; наголошено на значущості організованості як необхідної якості особистості майбутнього педагога з хореографії, особливостями виявлення якої в професійній діяльності є його здатність до самоорганізації діяльності й водночас – до організації діяльності тих, хто долучений до спільної діяльності: учнів, батьків, спонсорів, партнерів. Зауважено на інтегрованості організованості, що входить до складу вольових якостей особистості й містить у собі дисциплінованість, відповідальність, наполегливість, акуратність. Акцентовано на змістовій особливості організованості педагога-хореографа як організатора колективу, що зумовлює необхідність сформованості в нього управлінських умінь і якостей.

Ключові слова: організованість, майбутні педагоги-хореографи, організація, організаційні вміння, вольові якості особистості.

В аспекті всебічного розвитку дитини сучасне суспільство потребує педагогів-фахівців у галузі різних видів мистецтв. Хореографія при цьому є універсальним мистецтвом, яке забезпечує і достатнє фізичне виховання дитини або підлітка, і формування його музично-естетичного смаку, і розвиток мотиваційної сфери, що ґрунтується на бажанні представити свої досягнення для спільноти.

Для педагога з хореографії актуалізуються завдання, виконання яких він може здійснити лише за умови високого ступеня сформованості організованості як власної якості, так і вміння організовувати колектив.

З-поміж наукових праць, у яких досліджено проблеми підготовки педагогів хореографії, найбільш численними є ті, що стосуються особливостей організаційних форм навчально-виховного процесу (Т. Благова), змісту фахових дисциплін хореографічного профілю (Т. Медвідь, А. Тарасюк), формування професійних якостей майбутніх хореографів (В. Чуба). Науковці акцентують на основних дисциплінах, що зумовлюють професійну придатність майбутнього хореографа: фізичній культурі (Є. Завгородня), різних видах мистецтв, які співвідносяться із змістом танцю (Я. Тиховод), естетичній культурі (В. Денисенко) та ін.

Однак, не зважаючи на достатню кількість наукових праць із педагогічної підготовки хореографів та акцентування на творчій складовій їх професії, проблема формування організованості залишається поза увагою науковців.

Метою статті є визначення суті й особливостей організованості педагогів-хореографів.

У науковій літературі поняття “організованість” вживають у трьох значеннях. Одні автори вважають, що під організованістю треба розуміти певний набір і тип зв’язків між різними структурними елементами, наявність принципів упорядкованості та функціонування [7]. Інші дослідники характеризують організованість як потребу в згуртованості, ступінь зростання якої спонукає до активної організованої діяльності найширші верстви населення [4]. З іншого боку, організованість є проявом життєздатності організації та характеризує “особливу якість соціальної групи” в сенсі високого рівня свідомості, трудової та громадської активності, узгодженості інтересів та єдності дій [1].

Т. Довга визначає організованість як цілісну якість, де взаємодіють зовнішня й внутрішня сторони. Організованість виявляється в умінні:

- організувати робоче місце (правильно відбирати необхідні для заняття прилади, підтримувати порядок на робочому місці впродовж уроку);
- орієнтуватися в часі (встановлювати тимчасову послідовність, визначати час і тривалість роботи);
- планувати майбутню роботу (працювати за готовим планом, самостійно складати план);
- у прагненні до обов’язкового завершення роботи (прагнення завершити роботу, долаючи труднощі під час її виконання) [2, с. 9].

Отже, організованість є внутрішньою зібраністю, що характеризує узгодженість між цілями діяльності та способами її здійснення [5].

На думку Ю. Дудчака, організованість можна розглядати як можливість зберігати постійність у своїй діяльності при збагаченні та динамізмі її функцій [3]. При цьому організованість виступає в якості передумови активності особистості, найбільш повного використання її можливостей. В аспекті залежності особистості від середовища організованість збільшує незалежність людини.

Для викладача хореографії важливим є вміння бути організованим: усвідомлювати реальність планів відповідно до часу, потрібного на їх виконання; співвідносити власну діяльність із залежністю від неї діяльності інших людей, орієнтуватись у часі, просторі з метою найбільш ергономічного вибору рішень щодо ефективності дій.

Організованість є інструментальною якістю особистості, вона визначає успішність і результативність будь-якої діяльності, що в аспекті організації діяльності інших (наприклад, дитячого колективу) видається необхідною професійною якістю педагога-хореографа.

Організованість є якістю, яка інтегрується в загальну вольову сферу особистості, оскільки представляє виявлення зусиль із самоперетворення. Однак при цьому організованість інтегрує інші якості, які деталізують і конкретизують її зміст: дисциплінованість, терплячість, акуратність, відповідальність, наполегливість тощо.

Формування організованості в майбутніх педагогів-хореографів є невід’ємною складовою процесу формування інших особистісних якостей,

пов'язаних із розвитком вольової сфери особистості. Так, зауважуємо, що організованість оцінюється через уміння не лише планувати свою діяльність, а й за допомогою вольових зусиль реалізувати плани в житті.

Акцентуємо й на тому, що лише організована особистість може формувати цю рису в інших людях. Оскільки для всіх видів діяльності, пов'язаних із необхідністю підтримування гарної спортивної форми, зокрема й танцю, вольові якості є обов'язковими професійними чинниками, формування організованості в майбутніх педагогів-хореографів вважаємо одним із значущих завдань фахової освіти. При цьому організованість включає більш конкретні особистісні якості: дисциплінованість, відповідальність, наполегливість, акуратність.

Дисциплінованість, працьовитість і терпіння є рисами характеру, необхідними не лише в хореографічному класі, а й у побуті. Ці якості виховуються роками й визначають успіх людини в багатьох справах. Відчуття відповідальності, таке необхідне в житті, спрямовує студентів, які займаються хореографією, до ефективної взаємодії з іншими: партнерами, глядачами, вихователями. Майбутній вихователь-хореограф має зрозуміти: не можна підвести партнера, який стояв поруч у танці, не можна спізнитися, тому що від тебе залежать інші, треба вивчити, виконати, доопрацювати. Акуратність у хореографічному виконавстві, охайність форми в хореографічному класі переноситься в зовнішній вигляд студентів хореографічного фаху, при цьому зауважуємо, що вони позитивно виділяються з-поміж інших поставою, що впливає на елегантність носіння одягу.

Важливого значення набуває усвідомлення студентами хореографічного фаху систематичності навчання й виховання. При цьому якщо систематичність виконання фізичних вправ, тренувань у процесі фахової підготовки є вже сформованою в студентів унаслідок специфіки хореографічного мистецтва, то моделі виховання цих якостей у дітей мають бути визначені й набуті в процесі підготовки до педагогічної діяльності. Майбутні педагоги-хореографи мають орієнтуватися на особливості впливу на дітей різного віку, на можливі моменти зниження мотивації до занять, що зумовлені схильністю дітей полишати розпочату справу, переключенням уваги й зниженням інтересу до мети через надмірну складність дій або недостатньо цікаві вправи.

Отже, всю виховну діяльність у хореографічному колективі педагог має будувати за принципом інтересу, який є основним і визначальним. Він підтримується постійним вивченням нового хореографічного матеріалу (рух, танцювальна комбінація, танцювальний етюд, номер, підготовка чи здійснення якогось заходу тощо). Все це викликає позитивні емоції в дітей.

Важливості в діяльності керівника творчого колективу, зокрема танцювального, набувають витримка та самоконтроль педагога, що є необхідними для боротьби із зовнішніми й внутрішніми перепонами, для перенесення життєвих негараздів, для протидії різним несприятливим обставинам. Зазначені якості визначають управлінське мистецтво керівника. У

значенні “управління, керівництво” організованість розуміють як вміння організовувати інших, а людину, яка організовує, називаємо організатором.

Основи організаторської роботи, її особливості, закони й правила розглядає О. Лутошкін. Він визначає організаторські вміння як здатність людини швидко й ефективно застосовувати на практиці організаторські знання, діяти з урахуванням накопиченого досвіду та певної ситуації, що склалася. При цьому організаторські знання він тлумачить як сукупність відомостей у галузі організаторської роботи, розуміння цілей, завдань діяльності, знання особливостей особистості й колективу, правил організаторської роботи [6]. Характеризуючи ідеального з погляду організованості керівника, І. Мурашко конкретизує вміння, які виявляються в конкретній діяльності: раціональний розподіл часу, творча робота з документами, оптимізація обробки інформації, висока працездатність, здатність формувати команду [5].

З огляду на зазначене маємо спрямовувати майбутніх педагогів-хореографів на те, що їм доведеться в професійній діяльності долати перепони бюрократичних тисків (оренда приміщення), знаходити можливості залучення спонсорів (допомога в участі в конкурсах), організовувати батьківські колективи (допомога в естетичному оформленні зовнішності танцівників: костюми, зачіски) для отримання результату навчання та виховання дітей.

Особливу увагу треба звернути на виявлення організаторських якостей майбутнього педагога-хореографа. Якщо для танцівника основним завданням є відмінна фізична форма та виявлення творчості в діяльності, то для педагога, що навчає танцівників, крім зазначеного завдання, яке він також має виконувати на відмінно, актуалізується вимога бути гарним менеджером, уміти спланувати, скоординувати й досягти результатів за умови залучення до справи багатьох ресурсів. При цьому організація дітей на заняттях стає умовою отримання результату, а організація процесу представлення цього результату – викликом для педагога.

Варто зауважити, що більшість із майбутніх педагогів-хореографів будуть працювати в позашкільній освіті: танцювальних секціях, гуртках, групах, які фінансують переважно батьківські колективи. Отже, для педагога важливою є організація власної професійної діяльності таким чином, щоб задоволення від процесу навчання та його результату отримували і діти, і їх батьки. Конкретними вміннями, які дають змогу досягти зазначеної мети, вважаємо вміння педагога визначати час занять (він має бути прийнятним для батьків, які привозять дитину на урок); розподіляти час на відпрацювання конкретних танцювальних рухів з усіма дітьми (попарно або індивідуально), при цьому треба орієнтуватися на середній час засвоєння дитиною, що виключає проблему невдоволення батьків через неувагу педагога саме до їх дитини; забезпечувати комфортні умови занять (чистота приміщення, рівень освітлення, допустимий для проведення танців тепловий режим – кондиціонер влітку й опалення взимку, наявність дзеркал, ко-

мфорт підлоги); турбуватися про можливість паркування авто (варто обирати оренду приміщення, біля якого є можливість паркування), оскільки батьки мають бути впевнені в безпеці майна; систематично організовувати участь у танцювальних турнірах і конкурсах; налагоджувати контакти із спонсорами, знайомити з ними батьків – для додаткової мотивації щодо достойного представництва в заходах; здійснювати презентаційну діяльність у місцевих школах – з метою нового набору учнів; проводити благодійну діяльність (у дитячих будинках, на міських заходах, у флеш-мобах тощо) з метою реклами власної школи.

Висновки. Отже, організованість є необхідною якістю у формуванні особистості майбутнього педагога з хореографії. При цьому зауважуємо, що особливостями виявлення організованості в професійній діяльності педагога-хореографа є його здатність до самоорганізації діяльності й водночас – до організації діяльності тих, хто є долученим до спільної діяльності: учнів, батьків, спонсорів, партнерів.

Список використаної літератури

1. Высоцкий А. И. Экспериментальное изучение волевого компонента организованности студентов в учебной деятельности / А. И. Высоцкий, Т. А. Егорова // Экспериментальное изучение волевой активности : межвуз. сб. науч. тр. – Рязань : РГПИ, 1986. – С. 135.
2. Долгая Т. Я. Формирование организованности младших школьников в учебной работе : дис... канд. пед. наук / Т. Я. Долгая. – Киев, 1983. – 152 с.
3. Дудчак Ю. Організованість особистості спортивного менеджера / Ю. Дудчак // Молода спортивна наука України: Медико-біологічні та психолого-педагогічні аспекти спорт. тренування. – 2007. – Т. IV. – С. 114–117.
4. Зеленський Р. М. Формування відповідальності на заняттях з фізичного виховання у студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Р. М. Зеленський. – Харків, 2010. – 212 с.
5. Мурашко М. І. Менеджмент персоналу : навч.-практ. посіб. / М. І. Мурашко. – Київ : Знання : КОО, 2002. – 311 с.
6. Сінгаєвський С. М. Оптимізація системи підготовки вчителя фізичної культури у педагогічному вузі / С. М. Сінгаєвський, О. С. Сінгаєвська // Конференція підготовки спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні. – Луцьк, 1994. – С. 241–243.
7. Черемісова І. І. Суть організованості як якості особистості / І. І. Черемісова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 18 (71). – С. 304–308.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Бугаец Н. А. Проблема організованості майбутніх педагогов-хореографів

В статті определена суцність поняття “організованість”, особенности організованности как професіонального качества педагогов-хореографов; подчеркнута значимість організованности как необходимого качества личности будущего педагога по хореографии, особенностями проявленія котторой в професіональной деятельности является его способность к самоорганизации деятельности и одновременно – к организации деятельности тех, кто является включенным в совместную деятельность: учеников, родителей, спонсоров, партнеров. Обращено внимание на интегрированность організованности, котторая входит в состав волевых качеств личности и содержит в себе дисциплинированность, ответственность, настойчивость, аккуратность. Актуализированы содержательные особенности організованности педагога-

хореографа как организатора коллектива, которые обусловлены необходимостью сформированности у него управленческих учений и качеств.

Ключевые слова: организованность, будущие педагоги-хореографы, организационные умения, волевые качества личности.

Bugayets N. Problem of Organization of the Future Teachers-Choreographers

In the article the essence of the concept of "organization" is determined; peculiarities of organization as professional quality of teacher-choreographer is established; the importance of organization as a necessary qualities of personality of future teachers from choreography is stressed, identifying features of which in professional activity is its capability to self-activity and at the same time – to organization activity of those who are included in the joint activity: students, parents, sponsors and partners. Integration of organization that is part of the strong-willed qualities of personality and includes discipline, responsibility, diligence, punctuality is noticed, and also self-control and excerpt of the teacher that are necessary to deal with external and internal impediments to the transfer of life problems, to counteract the different unfavorable circumstances. These qualities define the art of management leader, due to the requirement to be a good manager, to be able to plan, coordinate and achieve results on condition of involving many resources in a case. The organization of children in the classroom becomes a condition of obtaining results, and the organization of process of presenting result – a challenge for a teacher. Attention on the semantic peculiarities of organization of teacher-choreographer as the organizer of team is actualized, which causes necessity of forming his managerial skills and qualities. The importance of professional activity of teacher-choreographer skills to organize the work with pupils' parents, including concretized specific skills that should have future teacher-choreographer is actualized: to identify the time of the lesson, to allocate the time to practice specific dance movements with all children, to provide comfortable conditions for employment, to worry about the possibility of parking cars, systematically organize participation in dance tournaments and competitions to establish contacts with sponsors, to implement presentation activities in local schools, to conduct charitable activities

Key words: organized, future teacher-choreographer, organization, organizational skills, strong-willed qualities of personality.

УДК 37.091.12:316.454.54:17(045)

О. В. ВАРЕЦЬКА

доктор педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті визначено актуальність дослідження етики педагогічної взаємодії, подано результати аналізу останніх публікацій, відповідно до мети визначено різні погляди на зміст понять “етика”, “педагогічна етика”, викладено функції етики та педагогічної етики. Встановлено, що педагогічна взаємодія є різноплановим поняттям, багатofакторною системою, явищем добровільного поєднання зусиль на досягнення мети, визнаної всіма учасниками процесу як привабливої. Охарактеризовано об’єктивний аспект, особливості моральних відносин на вертикальному й горизонтальному рівнях, сутність суб’єкт-суб’єктних відносин, розкрито зміст педагогічної взаємодії як психологічної структури, описано чотири типи взаємодії між вихователем і вихованцем. Зроблено висновки й окреслено перспективи подальших розробок у цьому напрямі стосовно дослідження культури спілкування педагога.

Ключові слова: взаємодія, педагогічна взаємодія, етика, педагогічна етика суб’єкт-суб’єктні відносини.

Інтеграція нашої держави в європейський освітній простір висуває певні вимоги до фахівців, їх підготовки. Актуальними стають уміння ставити цілі та досягати їх, навчатися впродовж життя, критично мислити, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі тощо. Однак, як констатовано в Концепції нової української школи, сучасна освіта не готує до цього. Серед п’яти найбільш обговорюваних позицій означеного документа, які потребують подальшої конкретизації та узгодження, знаходимо педагогіку партнерства. Спільнота зацікавлена в тому, щоб на практиці забезпечити плідну співпрацю вчителів, батьків і дітей на засадах взаємної довіри й поваги, досягти балансу прав, обов’язків і відповідальності в трикутнику дитина-педагог-батьки [14]. Варто також враховувати й інші варіанти взаємодії, як педагог-педагог, педагог-керівник, педагог-середовище. Отже, пильної уваги потребує педагогічна взаємодія, яка має власну специфіку, етичну забарвленість.

Питання педагогічної взаємодії, як свідчать результати аналізу досліджень [4], постійно перебуває в колі уваги як українських, так і зарубіжних науковців. З огляду на різноплановість поняття дослідники приділяли увагу творчо-раціонально-психологічному напрямку (П. Блонський, Г. Гордон, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.), організації співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах навчання (А. Донцов, А. Петровський, Г. Цукерман та ін.), у малих групах співробітництва – “cooperative learning” (Ел. Аронсон, Д. Джонсон та Р. Джонсон, М. Каган, Р. Славін, Спенсер, Ш. Шаран та ін.), театральній педагогіці (І. Зязюн, К. Станіславський), педагогіці підтримки (О. Газман, А. Макаренко, Н. Михайлова та ін.), педагогіці взаємодії (І. Зимова, Є. Коротаєва, А. Кравченко та ін.),

навчальному співробітництву як формі педагогічної взаємодії (А. Добрович, В. Котов, М. Фрумін та ін.) тощо. Дослідники розглядали педагогічну взаємодію (інтерацію) в навчанні в контексті гуманістичної й когнітивної психології (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс та ін.), поведінку дорослого в співробітництві як прояв педагогічної творчості (І. Демакова, В. Кан-Калік, В. Сластьонін та ін.), приділяли увагу й емоційно-комунікативній (Л. Жаров, В. Котов, М. Рібаков та ін.) та соціально-психологічній (М. Вейт, Б. Огаянц, О. Субботський та ін.) характеристиці педагогічної взаємодії, особистості педагога як суб'єкта моральних відносин (Г. Васянович, Б. Галузинський, М. Євтух, А. Макаренко та ін.). Педагогічну взаємодію висвітлено як педагогічне мистецтво (О. Гончар), процес діяльності (Г. Андреева, М. Каган, С. Рубінштейн), предмет екопсихологічного аналізу (М. Заброцький), ключове поняття педагогічного процесу (О. Жданова-Неділько), основу системного підходу в педагогіці та дидактиці вищої школи (О. Кузнецова), форми навчальної (С. Амеліна, О. Білоус, І. Буцик), педагогічної взаємодії (В. Коноваленко) тощо. Проте певна невизначеність щодо етики педагогічної взаємодії зумовлює потребу її подальшого дослідження.

Мета статті – висвітлити погляди на етику педагогічної взаємодії та її особливості.

Для досягнення поставленої мети, насамперед, окреслимо зміст понять “етика”, “педагогічна етика”, “взаємодія”, “педагогічна взаємодія”, “суб'єкт-суб'єктні відносини”.

Отже, “етика” (від лат. *ethica* та гр. *ἠθος* – звичай) – філософська наука, що від часів Аристотеля вивчає “мораль як одну з форм суспільної свідомості; норми поведінки, сукупність моральних дій, правил певної соціальної групи” [18, с. 320]. Етика як наука висвітлює різноманітні за значенням площини й функції моралі, систему етичних категорій (добро, зло, совість, честь, моральна діяльність, моральні відносини, моральна свідомість, гідність, обов'язок, відповідальність тощо), відтворює моральні норми й реальну структуру моралі.

Разом з тим, для позначення теорії моральності як науки про мораль Є. Бентамом у свій час ввела термін “деонтологія” (від грец *δέον* – “належне”) в праці “Деонтологія, або наука про мораль” [6]. У його сучасному спеціалізованому значенні як характеристики проблем людського боргу, що є внутрішнім переживанням примусу й задається етичними цінностями, поняття з'явилося в 1930 р. у авторстві Ч. Д. Броді [20] в його праці “П'ять типів етичної теорії”. Деонтологію або деонтологічну етику розглядають як учення про проблеми моралі та моральності, вона є розділом етики [6].

Етика вирішує визначні завдання. Одним із головних, як зазначає В. Малахов, на теоретичному рівні є “обґрунтування певної усталеної системи моральних норм і цінностей, пошук раціональних підстав, які доводили б їхню перевагу, вмотивованість і надійність [12, с. 34], на емпіричному – виокремлення фактів, що стосуються морального життя людини й суспільства, їх збирання й опис, первинна систематизація в межах тієї або

іншої пояснювальної схеми, встановлення на їх основі узагальнення певних емпіричних закономірностей [12, с. 29–30].

Етика виконує соціальні функції, серед яких – гносеологічна, гуманістична (виховна), регулятивна (Л. Архангельський), виховна, пізнавальна, оціночно-імперативна, орієнтаційна, мотиваційна, комунікативна, прогностична (А. Титаренко). При цьому, як зазначає Г. Васянович [1, с. 38], більшість сучасних етиків визначають регулятивну функцію як головну (А. Гусейнов, А. Зеленкова, В. Малахов та ін.).

Водночас розширення сфери суспільно-педагогічного впливу, орієнтованість особистості на освіту впродовж життя, необхідність її морально-духовного розвитку, актуалізація соціальних державних інститутів зумовили виокремлення в самостійну галузь етики педагогічної. Зазначимо, що існують різні погляди на педагогічну етику. Так, в енциклопедичному визначенні це – порівняно самостійний розділ етичної науки (професійної етики), яка конкретизує загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов професійно-педагогічної діяльності [8, с. 640–641]. Є. Меттіні, також вважаючи педагогічну етику самостійним розділом етичної науки, її предметом визначає особливості педагогічної моралі та реалізації загальних принципів моральності у сфері педагогічної праці, функції, специфіку змісту принципів і етичних категорій [13]. Г. Васянович вирізняє педагогічну етику як науку про формування моралі в умовах педагогічного процесу, обґрунтування її змістовних структурних компонентів (моральної свідомості, моральної діяльності, моральних відносин) [1, с. 401]. У свою чергу, педагогічна деонтологія є комплексом моральних норм, визначених обов'язків учителя перед учнями та вихованцями, а також його стосунки з учителями, батьками й керівниками освіти [21, с. 103].

Педагогічна етика виконує, крім загальних функцій (регулятивна, гносеологічна, виховна), функції специфічні (педагогічного коректування, відтворення моральних знань, вироблення імунітету проти моральних спотворень, морального захисту, випереджального морального впливу) [1, с. 39]. Висвітливо загальні функції. Так, гносеологічна (пізнавально-перетворювальна) функція педагогічної моралі є формою суспільної свідомості й виявляється в тому, що людина отримує нові знання про світ у конкретних і більш активних видах прикладного, практичного, соціально-перспективного характеру, а в основі етичної діяльності педагога – загальні моральні погляди, норми, оцінки, орієнтації. Ціннісно-орієнтаційна функція реалізується як морально орієнтована педагогічна діяльність для досягнення морального процесу та соціального, морального результату, забезпечує формування ціннісних орієнтацій, орієнтування на моральну діяльність і вдосконалення моральних відносин.

Виховна функція педагогічної моралі сприяє вихованню моральної особистості вихованців і одночасно підпорядковує внутрішній світ, манеру поведінки, звички педагога принципам, нормам, правилам, що зосереджені в педагогічному середовищі та впливають на особистість самого педагога.

Регулятивна – специфічно регламентує відносини, взаємодію “педагог-вихованець”, “педагог-батьки”, “педагог-педагог”, “педагог-адміністратор”, “педагог-середовище”. Як менш ієрархічна педагогічна сфера, яка переважно ґрунтується на діючих традиціях, висуває на перший план моральне регулювання, моральну педагогічну взаємодію.

Зауважимо, що термін “взаємодія” складається з двох коренів – “взаємо” й “дія”. Перша частина “взаємо” (взаємно) тлумачиться в словнику С. Ожегова як “обопільний, взаємовплив, взаємозалежність, взаємовигідність”, а взаємодія – як “взаємний зв’язок двох явищ”, як-от взаємопідтримка [15, с. 74]. Таким чином, це обопільна дія сторін, яких не обов’язково має бути дві, з огляду, наприклад, на вищезазначену взаємодію “дитина-вчитель-батьки”. Як зазначає С. Гончаренко, “педагогічна взаємодія” – це особистісний контакт вихователя й вихованця (вихованців), випадковий або навмисний, окремий або прилюдний, тривалий або короткочасний, або вербальний, наслідком якого є взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Вона може мати прояв як співробітництво. При цьому успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють або гальмують більш продуктивну й цілеспрямовану діяльність інших її учасників. Крім цього, педагогічна взаємодія вихователя й вихованця, в якій обидва учасники є паритетними партнерами в міру своїх знань і можливостей, є ознакою гуманістично орієнтованого педагогічного процесу [5, с. 68]. У свою чергу, Т. Яковішина педагогічну взаємодію висвітлює як “явище достатньо загальне і самоцінне в навчально-виховному процесі, оскільки складається з двох взаємозумовлених форм діяльності. Одна з-поміж них бере участь у передачі досвіду, накопиченого людством, а іншу спрямовано на опанування соціальним досвідом і способами його трансформації в особисті досягнення підопічних” [19, с. 50]. Науковець виокремлює типи педагогічної взаємодії: деструктивний, рестриктивний, деструктивний, конструктивний.

Багатофакторною системою, яка має ознаки складових соціального, соціально-психологічного, міжособистісного порядку та відтворюється в категоріях особистості й діяльності як її головних складових, що суб’єктивно відображаються в явищах свідомості її учасників, тлумачить педагогічну взаємодію в психологічному аспекті Л. Велитченко [2, с. 31].

У більшості наукових праць щодо педагогічної взаємодії констатують про неї як про явище добровільного поєднання зусиль на досягнення мети, визнаної всіма учасниками процесу як привабливої [5]. У цьому контексті О. Жданова-Неділько цілком слушно говорить про актуалізацію діяди “взаємодія-протидія”, ідентифікацію педагогічної взаємодії через протиставлення антагоністичних явищ – індиферентності чи протидії (конфлікту), урахування цих особливостей як обов’язкової умови успішного вирішення педагогічної задачі [7, с. 130].

Характеризуючи об’єктивний аспект моральних відносин, Г. Васянович наголошує на вчинках, поведінці педагога, в яких опредмечується його моральна свідомість. Вони роблять ці відносини реальними. При цьому суб’єк-

тивний аспект має прояв у моральних знаннях, почуттях, переконаннях, волі особистості, які є керівними в її діяльності, реалізуються в ній [1, с. 295].

Серед особливостей моральних відносин визначають ціннісно-регулятивний, безпосередній оцінювальний характер (базування на моральній оцінці), опосередкування (налаштування на загально-середні цінності, активне формування й обов'язкова реалізація загального сутнісного зв'язку, забезпечення синтезу всіх компонентів вчинку для утворення нової якості для здійснення взаємодії суспільних, колективних, індивідуальних прагнень, інтересів, успіхів, гармонії дій) [3, с. 105], безособистісний характер (те, що розуміють саме по собі), загальний характер (регулює поведінку людей у всіх сферах суспільної діяльності), які посилюються завдяки почуттям совісті, моральної відповідальності, обов'язку та громадській думці колективу. З огляду на це Г. Васянович виокремлює напрями діяльності педагога, що зумовлюють його здатність бути суб'єктом моральних відносин: створення колективів вихованців, у яких реалізуються об'єктивні та суб'єктивні можливості навчання й виховання; активна участь у творенні, обговоренні документів для збагачення змісту освіти, моральної вихованості особистості; виконання прямих функцій в управлінні освітнім процесом, міжособистісними моральними відносинами; розвиток, збагачення морального досвіду вихованців, творення нових традицій з глибоким етичним змістом; удосконалення моральних взаємин усіх рівнів [1, с. 296].

Не можемо обійти увагою й моральні відносини на рівні вертикальних (субординаційних) і горизонтальних (координаційних) зв'язків, які підсилюють специфіку дисциплінарного впливу, зростання педагогічної майстерності. Зазначимо, що розбудова суспільства, демократизація й децентралізація висувають на перший план координаційні, партнерські відносини, вимагають розвитку вміння застосовувати середовищний підхід, залучаючи ресурси середовища до освітнього процесу. При цьому моральний зміст вертикальних відносин корегується до справедливої вимогливості керівника до своїх підлеглих, прояву його особистої моральної культури, зрілості, повного "засвоєння підлеглими педагогами вимоги як належного, що має значення своєї вольової дії в межах здійснення ними моральної свободи" [10, с. 7–12].

У свою чергу, зворотні відносини між керівником і педагогом, коли підлеглий визначає своє ставлення до керівника за ступенем збігу фактичного й потрібного, залежать від його морально-професійних якостей та здібностей (вирішення моральних ситуацій, прийняття моральних рішень, ставлення до підлеглих), ступеня взаємної поваги, довіри, вимогливості, морального ставлення з боку підлеглих, їх моральних якостей як стабілізатора відносин на особистісному й колективному рівнях.

У міжособистісних відносинах на рівні "педагог-вихованець", "вихованець-педагог" здатність педагога бути носієм моральних цінностей визначається за наявністю належним чином сформованих у нього морально-людських цінностей гуманного характеру. Саме вони є системоутворюю-

льним ґрунтом для розвитку моральної відповідальності, “привласнення” сукупності соціальних відносин, морального самовдосконалення, гуманності відносин, що можливе за умов спільної продуктивної діяльності суб’єктів взаємодії. Зауважимо, що “суб’єкт-суб’єктні відносини” є модифікацією поняття “міжособистісні відносини” [5, с. 444], а поняття суб’єкт (від лат. *subjectum*) – міждисциплінарним. У філософії – це людина, яка пізнає зовнішній світ (об’єкт) і впливає на нього своєю практичною діяльністю; у психології – істота, що володіє свідомістю та волею, здатна діяти цілеспрямовано, тобто на підставі образів предметного світу [16, с. 360], у педагогіці – людина як носій яких-небудь властивостей, якостей, особистість. Суб’єкт може бути індивідуальним і колективним. Вважаємо доречним розтлумачити зміст поняття “суб’єкт-суб’єктні відносини”, яке подає С. Гончаренко, як міжособистісну педагогічну взаємодію, що реалізує базову потребу дитини в залученні її до соціуму й культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб’єктів виховання до взаєморозуміння й взаємоповаги в процесі спілкування та діяльності [5, с. 444]. Безперечно, кожен педагог є неповторною особистістю, відповідно, неповторним є його спілкування з вихованцями, яке відбувається по-різному.

Канал педагогічного спілкування – це єдиний шлях, через який учитель “транлює” все гарне й не дуже, що містить його особистість, в особистість учня. Зв’язок цей двобічний – від учителя до учня й від учня до вчителя. Саме тому свого часу К. Ушинський надавав йому великого значення, адже міжособистісне спілкування – це єдиний канал, по якому здійснюється “вплив особистості вихователя на молоду душу”, що становить “ту виховну силу, яку не можна замінити ні докорами, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень”. І докори, і моральні сентенції, і покарання, і заохочення – теж елементи педагогічного спілкування, яке є складовою педагогічної майстерності.

Свого часу А. Бодальовим, Л. Божович, Н. Радіоною було обґрунтовано концепцію суб’єкт-суб’єктної взаємодії як особливих відносин, за умови яких педагог і його вихованець сприймають один одного як рівноправних партнерів спілкування, що дає можливість кожному з них мати свою, відмінну від протилежної сторони думку, а також права на відстоювання та захист цієї думки в їх діалозі. Це створює умови для розкриття й трансляції свого індивідуального “Я” партнеру із взаємодії.

Педагогічна взаємодія як психологічна структура містить внутрішню основу – педагогічне ставлення: почуття, образи, думки, які викликають у педагога вихованці, його власна педагогічна діяльність (емоційне забарвлення, переживання, інтелект, компетентність); наочний образ учня, його узагальнений портрет (опиши свого учня, і я з’ясую твоє ставлення до нього); думки про учня, судження про нього (особливо важливими є словесні коментарі, якими супроводжуються всі епізоди взаємодії; коментарі під час оцінювання, репліки, випадкові зауваження, коли відбувається перехід

із внутрішньої до зовнішньої сторони педагогічної взаємодії – від педагогічного ставлення до педагогічного спілкування, із внутрішньої до зовнішньої педагогічної техніки) поведінку педагога. В процесі взаємодії виявляються, видозмінюються й розвиваються його відносини з вихованцями.

Внутрішніми й зовнішніми “поведінковими” компонентами педагогічної взаємодії є ставлення людини до людини (педагога до вихованця й вихованця до педагога), форми поведінки (позитивні або негативні), відповідність внутрішнього стану зовнішнім проявам, відносини та спілкування [9; 11].

Окреслимо два типи педагогічної взаємодії, де зовнішнє й внутрішнє збігаються. Перший тип – коли збіг може здійснюватися на позитивному рівні. Педагог позитивно ставиться до своєї діяльності та до вихованців, любить їх, любить свою складну роботу й адекватно проявляє це ставлення в своїй поведінці (словесна формула “тепло – тепло” (++)). Його характеристикою є доброта, усмішка, проте любов такого педагога може бути суворою, і, відповідно, суворою бувають слова, жести та вчинки. Є місце гніву та всій гамі інших людських емоцій, але все це через любов, яку педагог не соромиться проявити. В результаті – відповідна любов до педагога та освітнього закладу.

Протилежна форма взаємодії – коли внутрішнє й зовнішнє відповідають один одному тільки на негативному рівні як “холодно – холодно” (- -). Педагог такого типу не любить дітей, своєю діяльністю тяготиться, більш-менш відверто виявляє своє ставлення в поведінці, рідко радить, допомагає, неохоче хвалить, проте часто вимагає, із задоволенням карає. Такі вчителі (але не тільки вони) частіше за все є причиною дитячих неврозів (дидактогенії), ненависті до навчання, педагогів, освітніх закладів.

Крім цього, є два типи взаємодії, коли зовнішнє та внутрішнє ставлення не збігаються. Зокрема, тип педагогів, який можна вважати чи не найшкідливішим: “холодно всередині – тепло зовні” (- +). Зміст цитати з роману “Евгеній Онегін” О. Пушкіна може описати ставлення дітей до такого педагога: “...вздыхать и думать про себя: когда же черт возьмет тебя!”.

Інший тип – “всередині тепло – зовні холодно” (+ -). Таких педагогів характеризує чудове ставлення до дітей, своєї роботи – тільки в душі, натомість у класі вони поводяться так само, як їх “негативні” колеги: суворий погляд, суворий голос, стримані жести (цей по голівці не погладить, “зайвий” раз не посміхнеться). Вони б і хотіли проявити своє тепло та доброту – все те добре, що вони відчують до своїх вихованців, але не вміють. Результат – нелюбов дітей до педагогів, освітнього закладу, труднощі в навчанні й вихованні. Відповідно, таку ситуацію можна змінити, якщо спеціально навчити педагогічній техніці, техніці педагогічного спілкування, самоаналізу, самоконтролю й самовихованню, яке починається з розуміння своїх переваг і недоліків. Допомогти можуть питання “внутрішньої педради”, яку періодично має здійснювати педагог. Зокрема, це такі питання: “Який тип педагогічної взаємодії характеризує мене?”, “Чи знаю я своїх вихованців?”, “Чи справедливий(а) я до них (з огляду на емоційне сприйняття та ставлен-

ня)?”, “Чи не виходжу з принципу: в гарного вихованця все добре?”, “Чи помічаю навіть маленькі успіхи того, хто зазвичай ними не радує?” (успіх – випадковість, а невдача – закон; педагог ставить вихованця на певну сходинку й не дає йому переступити на наступну, шкодячи його особистості), “Чи знаю я колектив, у якому працюю?” (точність уявлень про взаємини, які склалися між вихованцями, внутрішньоколективне, власне дитяче життя).

Моральні відносини “педагог-педагог”, які є координаційними й зумовлюються властивостями педагогічної праці, характеризуються дружбаю, співпрацею, взаємодопомогою. При цьому важливим є збіг інтересів кожної особистості та інших членів колективу, ступінь задоволеності їх потреб, якість створених умов для вдосконалення, і головне – визнання/невизнання кожним кожного найвищою цінністю.

Окремого дослідження заслуговують відносини на рівні “педагог-батьки”, культура спілкування педагога.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, констатуємо, що від етики педагогічної взаємодії залежить комфортність виховного, соціального середовища для як вихованців, їх батьків, так і педагогів, їх душевний спокій, налагодженість партнерських відносин.

Для досягнення освітньої мети, успішності в діяльності педагогу варто визначити правила для себе з метою морального самовдосконалення, прагнути ідеалу, натхненно розвивати й удосконалювати педагогічну майстерність, оволодіти майстерністю спілкування, життя з людьми. Подальшу роботу спрямуємо на дослідження культури спілкування педагога.

Список використаної літератури

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
2. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Л. К. Велитченко. – Київ, 2006. – 40 с.
3. Вильке О. Общая структура нравственности в развитии общества / О. Вильке // Методологические проблемы исследования социалистической морали и нравственного воспитания / под ред. Г. С. Прокопенко. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 92–107.
4. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія як педагогічне мистецтво [Електронний ресурс] / О. В. Гончар // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – № 1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-kak-pedagogicheskoe-iskusstvo>.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., доп. й випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
6. Деонтология // Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Жданова-Неділько О. Взаємодія як ключове поняття педагогічного процесу / О. Жданова-Неділько // Витоки педагогічної майстерності. – 2014. – Вип. 13. – С. 128–133.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Коломенский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломенский. – Москва : Речь, 2007. – 240 с.

10. Красовицький М. Сучасний підхід до управління виховним процесом у школі / М. Красовицький // Рідна школа. – 1996. – № 3. – С. 7–12.
11. Линник Е. Педагогическое взаимодействие: субъект-субъектный подход: Подготовка будущего учителя начальной школы к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися / Е. Линник. – Москва, 2015. – 184 с.
12. Малахов В. А. Этика: Курс лекций : навч. посіб. / В. А. Малахов. – 4-е вид. – Київ : Либідь, 2002. – 384 с.
13. Меттіні Є. Этика менеджменту у творчості А. С. Макаренко: шлях до розвитку особистості / Є. Меттіні // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 213–217.
14. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>.
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Около 53 000 слов / С. И. Ожегов. – 6-е изд., стереотип. – Москва : Советская энциклопедия, 1964. – 900 с.
16. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – Москва : Педагогика, 1983. – 448 с.
17. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – Москва : Просвещение, 1991. – 128 с.
18. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничук. – Київ : УРЕ, 1985. – 970 с.
19. Яковішина Т. В. Організація педагогічної взаємодії у жіночих гімназіях Волині як умова соціального становлення учениць (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Яковішина. – Івано-Франківськ, 2010. – 22 с.
20. Beauchamp T. L. Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy / T. L. Beauchamp. – 2nd ed. – New York : McGraw Hill, 1991. – 171 p.
21. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa : Żak, 2007. – 490 s.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Варецкая Е. В. Этика педагогического взаимодействия

В статье определена актуальность исследования этики педагогического взаимодействия, представлены результаты анализа последних публикаций, в соответствии с целью определены различные взгляды на содержание понятий “этика”, “педагогическая этика”, функции этики и педагогической этики. Установлено, что педагогическое взаимодействие является разноплановым понятием, многофакторной системой, явлением добровольного объединения усилий на достижение цели, признанной всеми участниками процесса как привлекательной. Охарактеризован объективный аспект, особенности нравственных отношений на вертикальном и горизонтальном уровнях, сущность субъект-субъектных отношений, раскрыто содержание педагогического взаимодействия как психологической структуры, описаны четыре типа взаимодействия между воспитателем и воспитанником. Сделаны выводы и намечены перспективы дальнейших разработок в этом направлении относительно исследования культуры общения педагога.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, этика, педагогическая этика, субъект-субъектные отношения.

Varetska O. Ethics of Pedagogical Interaction

In the article the relevance of research ethics teacher interaction is determined, the analysis of recent publications is presented, different views on the meaning of “ethics,” “teaching ethics” function ethical and educational ethics according to the goal are set. The general functions of teaching ethics as an epistemological (cognitive-transforming), value-

oriented, educational, regulatory, and outlines specific function (pedagogical correction, restoration of moral knowledge, moral immunity against distortions and moral protection, advanced moral influence) are revealed. It is established that educational interaction is a versatile concept, multivariable system, the phenomenon of voluntary joint efforts to achieve the aim, recognized by all stakeholders as attractive. The objective aspect, especially moral relations on vertical and horizontal level, the essence of the subject-subject relationship, the content of educational interaction of psychological structure are determined. The interactions between a teacher and a pupil in which external and internal behavioral components of pedagogical interaction coincide (thermal heat, cold-cold) and not the same (heat and cold, cold-heat) are described.

The conclusions and outlines the prospects for further developments in this area of research concerning communication culture teacher are given.

Thorough analysis of psychological and educational literature made it possible to conclude that in most cases bioethics is regarded a medical concept, and special courses in this field of knowledge were introduced as elective and taught in universities and medical academies of postgraduate medical education. In our opinion, the idea of integration of bioethics into the educational process in higher educational institutions of Ukraine, mainly pedagogical, is of utmost importance. After all, the introducing of this innovative approach will form the future teachers' value and moral outlook; it will become the driving force in the implementation of transcendental pedagogy which is in the process of radical development.

Social and educational significance of bioethics is defined by its methodological characteristics; it will promote the expansion of the spiritual horizon of future educators, clarifying of flexible personal sense of ethics and principles in the profession, life moral values, defining personal "Ego" as the medium of justice and goodness.

Key words: *interaction, pedagogical interaction, ethics, educational ethics, subject-subject relations.*

УДК 376.01(100)

А. А. ВЕРБЕНЕЦЬ

аспірант

Криворізький державний педагогічний університет

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На основі аналізу науково-педагогічних джерел і нормативно-правових документів визначено моделі освітніх систем у зарубіжних країнах, що передбачають наявність двох паралельних освітніх систем (інклюзивної та спеціальної); впровадження різноманітних способів інклюзії дітей з особливими освітніми потребами; створення єдиної (інклюзивної) освітньої системи. Розглянуто реалізацію цих моделей на прикладі таких країн, як Бельгія, Нідерланди, Фінляндія, США, Республіки Кіпр та Мальта. Виявлено суб'єктивні та об'єктивні умови запровадження інклюзивної освіти, такі як: мотивація до створення інклюзивного навчального середовища, позитивне ставлення до відмінностей учнів; розуміння інклюзії як соціальної й політичної програми дій; наявність системи законодавчих актів, котрі декларують необхідні права і свободи та містять механізми їх забезпечення; розробка чіткої концепції й стратегії реалізації інклюзивної освіти (система підготовки кадрів та відповідний науково-методичний супровід); організація співпраці й взаємодії учнів і педагогічних працівників.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, модель, система освіти, діти з особливими освітніми потребами.

У Наказі МОН “Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання” від 1 жовтня 2010 р. № 912 підкреслюється, що успішне запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

У Конвенції про права осіб з інвалідністю (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) від 13 грудня 2006 р. зазначається, що держави-учасниці мають: 1) забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях навчання протягом усього життя, прагнучи при цьому до повного розвитку людського потенціалу, збереження почуття гідності, що передбачає посилення поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності; 2) створювати умови, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку, відповідно до мети повного охоплення; 3) вживати ефективних заходів з організації індивідуалізованої підтримки [11].

Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти відкриває нові можливості для дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку із цим цінним для нашого дослідження є вивчення питань упровадження інклюзивної освіти в різних країнах на основі аналізу науково-педагогічних джерел і національних нормативно-правових документів.

Наукові пошуки вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо питань становлення та розвитку інклюзивної освіти в основному обмежуються європейськими та північноамериканськими країнами. Узагальнення зарубіжного досвіду запровадження інклюзивної освіти зроблено С. Амірідзе [1], Н. Ашиток [2], Ю. Волчелюк [3], Л. Журавльовою [6], Ю. Кавун [7], А. Колупаєвою [8], Є. Марч [15], Ю. Найдю, Н. Софій [8] та ін. Відповідні законодавчі та нормативно-правові документи різних країн систематизовано Європейською агенцією з особливих потреб та інклюзивної освіти (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education) [21].

Н. Флотська, С. Буланова, О. Вольська та інші автори відзначають, що для сучасного розвитку світового освітнього процесу, з одного боку, характерною є варіативність систем освіти, їх структури, способів вирішення конкретних завдань. З іншого боку, можна виокремити низку загальних тенденцій, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти. Оскільки її головною метою є усунення будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх, досягнення цієї мети забезпечується по-різному [9, с. 78].

Проте, не дивлячись на велику кількість наукових праць, присвячених питанням інклюзії, актуальною залишається проблема розробки оптимальної моделі інклюзивної освіти, котра є спрямованою на забезпечення ефективного навчання всіх дітей, включаючи тих, хто належить до категорії учнів з особливими освітніми потребами.

Метою статті є вивчення міжнародного досвіду запровадження інклюзивної освіти на прикладі конкретних країн.

Задля розв'язання проблем, які постали перед освітньою системою сучасної України, вважаємо за доцільне розглянути функціонування зазначених вище моделей у різних країнах.

Особливості становлення інклюзивної освіти в Бельгії досліджували П. Гескуере, Дж. Мурс [13], Г. Пудар, Г. Уільямсон [18] та ін. Для цієї країни є характерним наявність і спеціальної, й інклюзивної освіти. Їх правову основу забезпечено Законом про спеціальну освіту (Act on Special Education, 1970 р.), котрий ґрунтується на двох основних принципах:

1) кожна дитина повинна відвідувати загальноосвітній навчальний заклад, а зачислення до спеціальної школи буде скоріше винятком, рішення щодо цього приймається на основі зовнішнього, незалежного від школи, всебічного аналізу;

2) оскільки спеціальна освіта спрямована на задоволення особливих потреб, виявлених в учнів, мають бути організовані вісім видів навчальних середовищ (закладів), котрі відповідають кожній особливій потребі.

У Бельгії створено систему служб психолого-медико-соціального супроводу (CLB), метою яких є надання медичних, освітніх та соціальних послуг таким дітям, зокрема переведення з одного навчального закладу в інший, проведення корекційної роботи, розроблення індивідуальних програм навчання, надання консультацій батькам, школам тощо.

У 1997 р. Фламандський уряд видав нову постанову щодо базової освіти (New Decree on Basic Education), у якій спеціальну освіту було визначено як ту, що забезпечує адаптивне навчання, догляд та лікування для учнів, усебічний особистий розвиток яких не може бути повністю чи частково забезпечений у звичайній школі.

Відповідно до акта Фламандського парламенту 2002 р. (The Flemish Parliament Act), усім учням надано рівні можливості для здобуття освіти. Шкільна рада приймає рішення щодо зачислення учня з особливими освітніми потребами в навчальний заклад, виходячи з того, які ресурси є в школі для надання цій дитині освітніх послуг, послуг лікування і медичного догляду. Шкільна рада може відмовитися прийняти дитину після консультацій з батьками та службою психолого-медико-соціального супроводу, що співпрацює з конкретною школою. Якщо навчальний заклад здатний забезпечити освітні потреби учня, мають бути враховані такі чинники: 1) очікування батьків стосовно дитини та школи; 2) здатність задовольнити потреби учня в навчанні, соціальному функціонуванні, спілкуванні та мобільності; 3) здатність забезпечити дитині догляд, створення команди супроводу; 4) здатність надати підтримку в школі та поза її межами; 5) активне залучення батьків до консультування та прийняття рішень.

З метою усунення бар'єрів між системами загальної та спеціальної освіти в Бельгії апробовані моделі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми проблемами, а саме: 1) навчання останніх у загальноосвітніх закладах із підтримкою службою психолого-медико-соціального супроводу; 2) викладання цим учням предметів загальноосвітнього циклу в звичайній (масовій) школі, а організація корекційних занять – у спеціальній школі.

Паралельне функціонування систем інклюзивної та спеціальної освіти є характерним і для Нідерландів. Доцільно зауважити, що до 60-х рр. ХХ ст. діти з особливостями психофізичного розвитку навчалися лише у спеціальних школах. Така одностороння спрямованість освітньої політики, як зазначає Х. Шуман [20], призвела до порушення ідей рівноправності, ізолюючи таких дітей від інших. Поступово було впроваджено інноваційні моделі інклюзивного навчання. Результати виявили, що певна кількість учнів з особливими освітніми потребами, котрих було включено до навчання в масових школах, потребують додаткової спеціальної допомоги. Наразі, відповідно до положень освітньої політики “Разом до школи знову” (Together to School Again), основну відповідальність щодо оцінювання цієї категорії учнівства покладено на шкільних учителів. Якщо виникають труднощі при наданні цим учням освітніх послуг, учителів допомагають шкільний координатор з особливих потреб або фахівці регіональних спеціальних навчальних закладів. У школах функціонують служби шкільного консультування (School Support Services), у котрих працюють психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти. Їх завданнями є

проведення обстежень дітей, корекційна робота в позаурочний час, надання консультаційних послуг учителям та батькам.

Досвід запровадження інклюзивної освіти у Фінляндії узагальнено Т. Саловітою [19]. У країні, як і в інших, право на інклюзивну освіту закріплено на законодавчому рівні, зокрема в Акті про обов'язкову освіту (The Compulsory Education Act). Відповідно до національного навчального плану, інклюзивне навчання забезпечується для дітей з особливими потребами в масових школах. Вони навчаються за місцем проживання. У школі із зазначеною категорією учнівства працює команда фахівців (директор, учитель, спеціальний педагог, асистент учителя, медичні сестри). Регулярно ця група збирається для обговорення проблем кожної конкретної дитини.

Цікавим є той факт, що інклюзивна освіта у Фінляндії передбачає створення диференційованого навчального середовища. Диференціація в умовах інклюзії забезпечується декількома способами. По-перше, вона може бути реалізована у формі роботи в одному класі, котрий поділено на дві групи: першу становлять учні з нормальним розвитком та другу – учні з особливостями психофізичного розвитку. Викладання предмета здійснюється двома вчителями (іноді до них приєднується спеціальний педагог або асистент). Кількість дітей у такому об'єднаному класі може досягати 25 учнів. По-друге, в деяких масових школах існують спеціальні класи з кількістю учнів не більше ніж 10. У них навчаються діти з важкими або складними порушеннями розвитку. З ними працюють два–три спеціальні педагоги й асистент. Кожна дитина з особливими освітніми потребами має індивідуальний план навчання.

Також існує система державних освітньо-консультативних центрів, до функцій яких входить організація супроводу та підтримки учнів з особливими освітніми потребами, їх батьків та педагогів. У країні здійснюється підготовка кадрів для реалізації інклюзивного навчання, у тому числі в Лапландському університеті.

У США нормативно-правове забезпечення рівного доступу до освітніх послуг осіб з особливими потребами закріплено Конституцією США (1789), Законом про дитинство (2010); основні положення надання освітніх послуг для такої категорії учнівства відображено в матеріалах державних органів освіти: Ради з питань дітей з особливими потребами (1924), Національного комітету з дошкільної освіти (1929), Офісу професійної реабілітації (обслуговування інтелектуально та фізично недієздатних людей) (1943), Президентського комітету з розумової відсталості (1966), Бюро освіти для розумово та фізично неповноцінних людей в Американському офісі освіти (1966), Офісу підтримки обдарованості та талановитості (1974), Національної комісії з удосконалення освіти (1983) та ін.

На думку М. Захарчук [5], для інклюзивної освіти США характерним є співіснування різних моделей навчання, в основу яких покладено особистісно зорієнтований підхід до кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей (адаптивні навчальні середовища, інтегрований клас,

максимізація освітньої корекції, командна індивідуалізація, кооперативне навчання, навчання, що базується на результатах досягнень учнів). Як і в інших країнах, з метою якісного надання освітніх послуг дітям з особливими потребами на базі загальноосвітніх шкіл створено мультидисциплінарні команди, до складу яких входять учитель, його асистент, психолог, соціальний педагог тощо.

Дослідники американської системи інклюзивної освіти, серед яких С. Гейбел, С. Куркік, В. Цейтлін [12], розглядають інклюзивну школу як організацію, котру побудовано на демократичних засадах: позитивне сприйняття індивідуального різноманіття (в тому числі й здібностей учнів), залучення їх до активної участі в суспільному житті, наявність освітньої програми відповідно до потреб учнів, гнучкість навчального середовища.

Водночас автори відзначають, що в умовах сьогодення в США існують певні фактори, котрі перешкоджають побудові інклюзивних шкільних спільнот. Наприклад, у школах штату Іллінойс учнів продовжують оцінювати за їх походженням та рівнем успішності [12, с. 128].

Для Республіки Кіпр характерним є те, що більшість учнів з особливими освітніми потребами навчаються в одній школі зі своїми однолітками. У школах наявні різноманітні освітні ресурси для забезпечення потреб кожної дитини. Важливе значення має дослідження Н. Воевутко, присвячене професійній підготовці майбутніх учителів з інклюзивної освіти в Республіці Кіпр. У системі університетської освіти існує бакалаврська програма “Початкова та дошкільна освіта”. Її складовою є спеціалізація з інклюзивної освіти. Студенти вивчають професійно зорієнтовані навчальні дисципліни “Труднощі в навчанні”, “Відмінності та ізолюваність”, “Особливі потреби у загальній школі” з метою найбільш повного розуміння проблеми інклюзивної освіти та механізмів її реалізації у закладах освіти [4, с. 29].

Заслуговує на увагу досвід запровадження інклюзивної освіти в Республіці Мальта. Ця невелика острівна держава має найвищі показники освітньої інклюзії згідно із даними звітів Всесвітньої організації з охорони здоров'я (World Health Organization), Європейської агенції розвитку освіти для людей з особливими потребами (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Відповідно до Закону про рівні можливості 2000 р. (Equal Opportunities (Persons with Disability) Act 2000) [17], незаконним визнається запобігання або обмеження доступу до освіти будь-якого студента навчального закладу на підставі його інвалідності або непрацездатності. В Акті про освіту 1988 р. (Education Act 1988) [16] закріплено право батьків обирати школу для своїх дітей, тому, наприклад, батьків дітей-інвалідів не можна примушувати відправляти власну дитину до спеціальної школи.

Доцільно відзначити, що в Республіці Мальта освіта дітей і дорослих з обмеженими можливостями перебуває під контролем Міністерства освіти. Цікавим є визначення поняття осіб з особливими освітніми потребами.

На думку мальтійських учених, зокрема професора факультету соціального добробуту Університету Мальти (Faculty of Social Well-Being, University of Malta) П. А. Бартоло [10], до цієї категорії осіб належать ті, хто з різноманітних причин потребує додаткової підтримки та адаптованих педагогічних методів з метою досягнення цілей освітньої програми. Ці причини можуть включати вади у фізичному розвитку, але не обмежуватися ними.

Доречно зауважити, що в Республіці Мальта трансформація системи освіти в інклюзивну розпочалася в 1995 р. Державні школи було згруповано в коледжі відповідно до географічних районів. Чотири освітні ресурсні центри (колишні спеціальні школи) належать до певних коледжів згідно з їх розташуванням. Ці ресурсні центри, створені для різних рівнів освіти (початкової, середньої, освіти дорослих), мають надавати допомогу загальноосвітнім школам у забезпеченні освіти для дітей з обмеженими можливостями [14, с. 34].

Поділяємо точку зору Н. Флотської, С. Буланової та О. Вольської [9] стосовно того, що обов'язковою базою для запровадження та функціонування інклюзивної освіти є система законодавчих актів, котрі декларують необхідні права і свободи та містять механізми їх забезпечення. Крім того, освітні системи різних країн повинні мати чітку концепцію й стратегію реалізації інклюзивної освіти, включаючи систему підготовки кадрів і відповідний науково-методичний супровід.

Висновки. На основі аналізу наукової літератури можна виокремити такі моделі освітніх систем у зарубіжних країнах:

- наявність двох паралельних освітніх систем: інклюзивної та спеціальної (Бельгія, Нідерланди);
- впровадження різноманітних способів інклюзії дітей з особливими освітніми потребами (Фінляндія, США);
- створення єдиної (інклюзивної) освітньої системи (Республіки Кіпр та Мальта).

Перспективами подальшого дослідження є організаційні засади освіти учнів з особливими потребами в Республіці Мальта та обґрунтування можливості інтегрування мальтійського досвіду інклюзивного навчання в освітню систему сучасної України.

Список використаної літератури

1. Амиридзе С. П. Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С. П. Амиридзе // Научные исследования в образовании : науч. журн. – 2012. – Вып. 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnogo-opyta-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.
2. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні / Н. Ашиток // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – Дрогобич, 2015. – Вип. 1/33. – С. 4–12.
3. Волчелюк Ю. І. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід) / Ю. І. Волчелюк // Зб. наук. пр. Хмельницьк. ін-ту соц. технологій Ун-ту “Україна”. – Хмельницький, 2011. – № 3. – С. 6–9.

4. Воєвутко Н. Ю. Формування професійних програм з інклюзивної освіти в університетах Республіки Кіпр / Н. Ю. Воєвутко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – Київ, 2011. – Вип. 1. – С. 27–34.
5. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Є. Захарчук ; Тернопільськ. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 17 с.
6. Журавльова Л. С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти / Л. С. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спец. психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 26. – С. 108–111.
7. Кавун Ю. Передовий психолого-педагогічний досвід реалізації інклюзивної практики в країнах Європи / Ю. Кавун // Вісник науково-дослідної лабораторії “Інклюзивна педагогіка” за матеріалами I регіональн. наук.-практ. конф. “Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика”, 26 квітня 2015 р. / Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2015. – Вип. I. – С. 168–170.
8. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – Київ, 2007. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/3026/1/Sofiy_N_2.pdf.
9. Флотская Н. Ю. Инклюзивное образование как тенденция прогрессивной педагогики / Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова, О. В. Вольская и др. // Актуальные проблемы развития науки и образования : сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (5 мая 2014 г., г. Чебоксары). – Чебоксары, 2014. – Ч. VI. – С. 77–80.
10. Bartolo P. A. Winning People’s Hearts: How Social Inclusion and Exclusion Informed the 2013 Malta General Election Campaign / P. A. Bartolo // Education Research Monograph Series. – Malta : Malta University Publishing, 2015. – Vol. 1. – P. 207.
11. Convention on the Rights of Persons with Disabilities [Electronic resource]. – Mode of access <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
12. Curcic S. Policy and Challenges of Building Schools as Inclusive Communities / S. Curcic, S. L. Gabel, V. Zeitlin et al. // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 1. – P. 117–133.
13. Ghesquière P. Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary Schools : a Multiple Case Study / P. Ghesquière, G. Moors, B. Maes // Educational Review. – Taylor & Francis Group, 2002. – Vol. 54. – Iss. 1. – P. 47–56.
14. Inclusive and Special Education : review report / L. Spiteri, G. Borg, A. M. Callus et al ; Ministry of Education, Youth and Employment. – Floriana, 2015. – 87 p.
15. March E. Inclusive Educational Practices for Students with Disabilities Within the European Union / E. March. – the USA : ProQuest, 2008. – 280 p.
16. Malta: Education Act 1988 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.justiceservices.gov.mt/DownloadDocument.aspx?app=lom&itemid=8801>.
17. Malta: Equal Opportunities (Persons with Disability) Act 2000 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.equalrightstrust.org/ertdocumentbank//chapt413.pdf>.
18. Pudar G. Youth policy in Belgium [Electronic resource] / G. Pudar, L. Suurpää, H. Williamson et al. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2013. – Mode of access: https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/IG_Coop/YP_Belgium_en.pdf.
19. Saloviita T. Inclusive Education in Finland: a Thwarted Development [Electronic resource] / T. Saloviita // Zeitschrift für Inklusion : Fachzeitschrift. – 2009. – Mode of access: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172/172/>.
20. Schuman H. Segregation, Inclusion and the Transition to Adulthood for Students with a Visual Impairment [Electronic resource] / H. Schuman // Inclusive Education: Practice

and Perspectives : 5th international Scientific Conference (14–15th October 2011, Baku, Azerbaijan) – Mode of access: <http://www.collectief-inclusief.nl/media/pdf-files/knowledge/inclusion-visual-impairment.pdf>.

21. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.european-agency.org/about-us>.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2016.

Вербенец А. А. Международный опыт внедрения инклюзивного образования

В статье на основе анализа научно-педагогических источников и национальных нормативно-правовых документов выделены модели образовательных систем в зарубежных странах, которые предусматривают: наличие двух параллельных образовательных систем: инклюзивной и специальной; внедрение различных способов инклюзии детей с особыми образовательными потребностями; создание единой (инклюзивной) образовательной системы. Рассмотрена реализация данных моделей на примере таких стран, как Бельгия, Нидерланды, Финляндия, США, Республики Кипр и Мальта. Выявлено субъективные и объективные условия внедрения инклюзивного образования, а именно: мотивация к созданию инклюзивной учебной среды, положительное отношение к различиям учащихся; понимание инклюзии как социальной и политической программы действий; наличие системы законодательных актов, которые декларируют необходимые права и свободы и содержат механизмы их обеспечения; разработка четкой концепции и стратегии реализации инклюзивного образования (система подготовки кадров и соответствующего научно-методического сопровождения); организация сотрудничества и взаимодействия учеников и педагогов.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, модель, система образования, дети с особыми образовательными потребностями.

Verbenets A. International Experience of Implementing Inclusive Education

In the present article the models of education systems in foreign countries have been singled out on the basis of analysis of scientific and pedagogic sources and national legal documents. The models include two parallel education systems (inclusive and special), applying various methods of inclusion of children with special educational needs; creation of a unified (inclusive) education system. Realization of the given models in such countries as Belgium, the Netherlands, Finland, the USA, the Republic of Cyprus and Malta has been considered. Special emphasis has been given to the Republic of Malta, since it has the highest rates of educational inclusion according to the World Report on Disability published by WHO. It should be said that all education of children with disabilities is under the control of the Ministry for Education. According to the Equal Opportunities Act 2000, it is unlawful to prevent or restrict access to any student to an educational institution on the basis of their disability. The Education Act 1988 gives parents the right to choose the school for their children, and therefore parents of disabled children cannot be forced to send them to special schools.

The subjective and objective conditions for the implementation of inclusive education have been revealed, namely the motivation to create an inclusive learning environment, positive attitude to students' distinctions; understanding of inclusion as a social and political programme of action; a system of legislation which declares necessary rights and freedoms, and includes mechanisms to support them; development of a clear concept and strategy of inclusive education (teacher training programmes, relevant scientific and methodological support); providing cooperation and interaction between students and teachers.

Key words: inclusion, inclusive education, model, education system, children with special educational needs.

УДК 378.016: 796. 011. 3] (477)

М. В. ВЕРХОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Таврійський державний агротехнологічний університет, м. Мелітополь

ПОНЯТІЙНА КОНСТРУКЦІЯ “ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА ТЕХНОЛОГІЯ” В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ

У статті зазначено, що фізкультурно-оздоровчі технології – молода сфера академічних досліджень, тому це поняття чітко не визначено. Відмінність фізкультурно-оздоровчих від інших технологій, що спрямовані на формування й зміцнення здоров'я, у тому, що основний засіб фізкультурно-оздоровчих технологій – це фізичні вправи та комплекси фізичних вправ, орієнтовані на гармонійний фізичний розвиток, підвищення рухової активності, функціональних можливостей організму, задоволення потреби в русі. Особливого значення набувають спільна думка науковців для визначення єдиного змістового наповнення поняття “фізкультурно-оздоровча технологія” і, як наслідок, можливість правильно вирішувати нові завдання, окреслені у відповідних законодавчих документах, та набуті практичного досвіду, необхідного для реалізації певної позиції.

Ключові слова: технологія, фізкультурно-оздоровча технологія, оздоровча фізична культура, фізичне виховання.

Стрімкі процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства, соціально-економічні зміни в Україні, європеїзація сфери науки й освіти стали тими чинниками, що спричинили поширення нових понять. Потреба у формуванні фахової лексики в різних галузях знань виникає разом із цими знаннями та проходить тривалий і складний шлях у формуванні системи понять тієї чи іншої галузі. Не є винятком у цьому сенсі й нові поняття в галузі фізичної культури та оздоровчого фітнесу [2; 3].

Для української науки термінознавчі проблеми є вкрай гострими, оскільки з ними пов'язані питання використання української мови в галузі фізичної культури та спорту загалом. Це стосується й такого поняття, як “фізкультурно-оздоровча технологія”, що має різноманітне тлумачення в науковій та науково-методичній літературі [6; 8; 9].

Фізкультурно-оздоровчі технології – молода сфера академічних досліджень, тому це поняття чітко не визначено. На сьогодні стосовно нього єдиної думки науковців поки що не існує. Відтак, конкретизація й уточнення поняття “фізкультурно-оздоровча технологія” є одним із важливих завдань науковців, що працюють у галузі фізичного виховання, спорту та здоров'я людини.

Мета статті – на підставі теоретичного аналізу наукової й науково-методичної української та зарубіжної літератури конкретизувати й уточнити сутність поняття “фізкультурно-оздоровча технологія”.

Для цього ми використали такі методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, індукція, дедукція, систематизація довідкової, наукової й науково-методичної літератури.

Для вирішення поставленого завдання ми проаналізували сучасні технології до формування й збереження здоров'я та їх характерні особливості.

Поняття “технологія” в галузь фізичного виховання, спорту і здоров'я людини, а також у галузь педагогіки прийшло з виробництва. Воно означає сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їх послідовність, що є своєрідною майстерністю людини. Будь-яка технологія має відповідати основним критеріям технологічності: концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності. Наведемо декілька понять, що характеризують різні види технологій, які стосуються формування й збереження здоров'я та становлять для нас особливий інтерес:

- *оздоровчі технології* – вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я людини, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, фітотерапія, музична терапія;

- *технології навчання здоров'я* – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактику травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання;

- *технології виховання культури здоров'я* – виховання в людини особистісних якостей, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я та здоров'я родини;

- *здоров'язбережувальні технології* – створення безпечних умов для перебування, навчання та праці людини, а також вирішення завдань раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних норм), відповідності навчального та фізичного навантажень можливостям дитини [5];

- *здоров'яформувальні технології* – цілеспрямована оздоровча гуманістична, особистісно орієнтована взаємодія вчителя та учня, викладача та студента, спортсмена та тренера тощо, що включає сукупність засобів, прийомів, методів, спрямованих на формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я особистості [1];

- *рекреаційно-оздоровчі технології* – надання можливостей для прояву активності людини залежно від вікових особливостей, інтересів, фізичних здібностей і індивідуальних переваг; підвищення культури побуту та формування здорового способу життя; сприяння фізичній та духовній реабілітації, максимальному розвитку ініціативи, самостійності людини, що знімають фізичне, психічне й інтелектуальне навантаження, стимулюють соціальну активність і створюють оптимальні умови для творчого самовираження особистості [11].

Отже, на підставі аналізу наукової, науково-методичної спеціальної літератури в галузі педагогіки, психології, фізичного виховання, спорту та здоров'я людини ми розробили наведену вище класифікацію

технологій, які запропоновані науковцями й, незважаючи на різноманітність, надають змогу визначити спільні погляди та сформулювати поняття “фізкультурно-оздоровча технологія”, яке, по суті, являє собою спосіб реалізації діяльності, що здійснюється послідовно, спрямованої на досягнення й підтримку фізичного благополуччя та зниження ризику розвитку захворювань засобами фізичних вправ. Це поняття поєднує процес використання засобів та методів фізичного виховання в оздоровчих цілях і наукову дисципліну, що розробляє та вдосконалює основи методики фізкультурно-оздоровчих занять [7].

Таким чином, аналіз тлумачень надає змогу сформулювати власне авторське трактування поняття “фізкультурно-оздоровча технологія”, яке ми розуміємо як раціональний спосіб цілеспрямованої взаємодії учасників педагогічного процесу, в основу якого покладено різновиди рухової діяльності, що спрямовані на отримання максимально можливого оздоровчого ефекту, реалізацію потреби людини в русі, здоров’ї та дбайливому ставленні до нього через свідоме регулювання фізичної активності.

Використання фізкультурно-оздоровчих технологій сприяє ефективному формуванню в тих, хто займається, грамотного ставлення до себе, свого тіла, а також формуванню мотиваційної сфери, усвідомлення необхідності зміцнення здоров’я, ведення здорового способу життя, фізичного вдосконалення. Це відповідає одному з головних напрямів сучасної концепції фізичного виховання, суть якого полягає в спрямуванні результатів цього виховання на досягнення максимально можливого оздоровчого ефекту на основі реалізації нових підходів, засобів, технологій.

На сьогодні фізкультурно-оздоровчі технології інтенсивно розвиваються, спираючись на наукові підходи (діяльнісний, компетентнісний, контекстний, інтегративний, здоров’яформувальний, здоров’язберезувальний) та принципи (науковості, професійної спрямованості, оздоровчої спрямованості, урахування індивідуальних особливостей, варіативності, інновативки), серед яких провідним є принцип оздоровчої спрямованості. Серед інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій, що використовують у сучасній фітнес-індустрії, виокремлюють такі: функційний тренінг, зумба, кросфіт, стретчинг, аквафітнес, аероданс, спінбайк-аеробіка, йога, пілатес, постуральний тренінг тощо.

Відмінність фізкультурно-оздоровчих технологій від оздоровчих, здоров’язберезувальних, здоров’яформувальних, оздоровчо-рекреаційних, навчання здоров’ю та інших у тому, що основним їх засобом є фізичні вправи й комплекси фізичних вправ, орієнтовані на гармонійний фізичний розвиток, підвищення рухової активності, функціональних можливостей організму, задоволення потреби в русі.

Фізкультурно-оздоровчі технології не є надбанням особистого досвіду поодиноких фахівців. Їх розробляють відповідно до досягнень медичної та педагогічної науки, фізіології, фізичного виховання, спорту і здоров’я людини. Основним інструментарієм тих людей, які використовують на практиці фізкультурно-оздоровчі технології, є тренування або заняття, що

спрямовані на підвищення фізичного стану до належного рівня тих, хто займається, шляхом використання фізичного навантаження, яке має тренувальний ефект [9; 10].

Практичним проявом фізкультурно-оздоровчих технологій є фізкультурно-оздоровчі програми, або фітнес-програми, та фізкультурно-оздоровчі заняття, або фітнес-заняття, в основу яких покладено різновиди рухової активності людини [4]. Відмінність між програмою та заняттям полягає в часі. Якщо фізкультурно-оздоровча програма передбачає виконання завдань у часовому аспекті та враховує перспективи на сьогодні, певну послідовність виконання фізичних вправ, певні терміни – від коротких (одне заняття) до тривалих (місяць, рік і більше), то фізкультурно-оздоровче заняття – передбачає одне заняття руховою активністю згідно з гігієнічними нормами.

Висновки. *Фізкультурно-оздоровча технологія* – раціональний спосіб цілеспрямованої взаємодії учасників педагогічного процесу, в основу якого покладено різновиди рухової діяльності, що спрямовані на отримання максимально можливого оздоровчого ефекту, реалізацію потреби людини в русі, здоров'ї та дбайливому ставленні до нього через свідоме регулювання фізичної активності. Подана редакція змістового наповнення поняття “фізкультурно-оздоровча технологія” охоплює теоретичний аналіз, синтез, узагальнення, порівняння та систематизацію визначених понять української й зарубіжної науково-методичної літератури в галузі педагогіки, психології, фізичного виховання, спорту і здоров'я людини й спирається на значний досвід автора статті в галузі оздоровчої фізичної культури та фітнесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні термінологічної бази фізкультурно-оздоровчих технологій, її уточненні та упорядкуванні.

Список використаної літератури

1. Анастасова О. Ю. Здоров'яформуючі технології в сучасному освітньому просторі / О. Ю. Анастасова // Актуальні проблеми збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління : матеріали Всеукраїнських психолого-педагогічних Демиденківських читань (м. Бердянськ, 23–24 квітня 2013 р.). – Бердянськ : БДПУ, 2013. – С. 84–86.
2. Бардіна Л. Про упорядкування термінологічної системи на матеріалах спортивної лексики / Л. Бардіна, В. Шепелюк // Проблеми української термінології : матеріали 6-ї Міжнародної наукової конференції. – Львів : Мета, 2000. – 420 с.
3. Боровська О. В. Співвідношення національних та інтернаціональних термінів в українській термінології галузі фізичної культури та спорту : автореф. дис. ... канд. фіз. вих. та спорту : 24.00.02 / О. В. Боровська. – Львів, 2003. – 20 с.
4. Верховська М. В. Форми фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів / М. В. Верховська // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. праць / редкол.: М. В. Маліков (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2014. – Вип. 1. – С. 11–19.
5. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Д. Є. Воронін ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Мелітополь, 2006. – 20 с.
6. Іванова Л. І. Основні дефініції щодо професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури / Л. І. Іванова // Наука і сучасність : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Т. 51. – С. 18–27.

7. Иващенко Л. Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л. Я. Иващенко, А. Л. Благий, Ю. А. Усачев. – Киев : Науковий світ, 2008. – 198 с.
8. Паночко М. М. Украинская спортивная лексика : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 17.05.78 / М. М. Паночко. – Киев : Киев. гос. ун-т им. М. Горького, 1978. – 23 с.
9. Усачов Ю. А. Особливості формування термінології сучасного фітнесу / Ю. А. Усачов // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 1. – С. 84–86.
10. Угнивенко В. И. Физкультурно-оздоровительные технологии. Здоровье и здоровый образ жизни : курс лекций [Электронный ресурс] / В. И. Угнивенко. – Режим доступа: http://v-ugnivenko.narod.ru/FOT_lect1.htm/.
11. Чернявський М. В. Рекреаційно-оздоровчі технології у процесі фізичного виховання молодших школярів : дис. ... канд. наук з фіз. вих та спорту : 24.00.02 / М. В. Чернявський. – Київ, 2011. – 196 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Верховська М. В. Поняття “фізкультурно-оздоровительная технология в сфере педагогики”

В статье указано, что физкультурно-оздоровительные технологии – молодая сфера академических исследований, поэтому это понятие четко не определено. Отличие физкультурно-оздоровительных от других технологий, направленных на формирование и укрепление здоровья, в том, что основным средством физкультурно-оздоровительных технологий являются физические упражнения и комплексы физических упражнений, ориентированные на гармоничное физическое развитие, повышение двигательной активности, функциональных возможностей организма, удовлетворение потребности занимающихся в движении. Особое значение приобретают общее мнение ученых относительно единого содержательного наполнения понятия “физкультурно-оздоровительная технология” и, как следствие этого, возможность правильно решать новые задачи, обозначенные в соответствующих законодательных документах, приобрести практический опыт, необходимый для реализации определенной позиции.

Ключевые слова: технология, физкультурно-оздоровительная технология, оздоровительная физическая культура, физическое воспитание.

Verkhovskaya M. The concept of “Physical Culture and Health Improvement Techniques in the System of Pedagogical

The article pointed out that sports and health technology – a young sphere of academic research, so the concept is not clearly defined. Unlike health and fitness of the other technologies aimed at forming and strengthening of health that the main means of fitness technology is exercise and physical exercises that focus on the harmonious physical development, increased motor activity and functional capacity of the organism, the satisfaction of needs in move. Of particular importance is the general opinion of the scientists to determine the substantive content of a single concept of “sports and wellness technology and, consequently, the ability to correctly solve new problems, which are outlined in the relevant legal documents, purchase of relevant practical experience, which requires the implementation of a specific position. Most young students wish to use modern physical culture and health improvement techniques of physical activity. The information base on research constitute official documents of the governing bodies of the European Union for the development of sports education. Also the curricula and training programs for teachers of physical training, training programs on physical training of general educational institutions, research papers, reference and encyclopaedias, periodicals, national and foreign publications. Programming exercises using athletic health technologies do not change the logic of the training and educational process. They cancel stringent regulatory and authoritarian school programs, form the subject of a positive motivation to contribute to improving and training effect, adjust the health status of all participants.

Key words: technology, physical culture and health improvement techniques, health improving physical culture, physical education.

УДК 070.412. 378.65

П. А. ВІНДЮКкандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
Класичний приватний університет**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИКЛІЧНИХ
ТА ДИХАЛЬНИХ ВПРАВ У ФІЗИЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ
З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

У статті обґрунтовано використання циклічних вправ у фізичній реабілітації підлітків з церебральним паралічем з метою підвищення адаптивних можливостей серцево-судинної та дихальної систем і всього організму загалом.

Ключові слова: *циклічні вправи, фізична реабілітація, церебральний параліч, підлітки, уроки фізичної культури, функціональний стан.*

Найважливішим багатством держави є здорові діти. За роки незалежності в Україні, на жаль, не спостерігається зменшення кількості осіб, що мають інвалідність, особливо серед дітей та підлітків. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, інваліди становлять 10% світового населення. Проблема реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи, серед яких значну частину становлять діти з церебральним паралічем, є актуальною й соціально значущою, її вирішення передбачає покращення якості життя та максимальну соціальну адаптацію інвалідів у суспільстві.

Основним засобом зміцнення кардіореспіраторної системи є вправи циклічного характеру. До циклічних рухів автори "Енциклопедичного словника з фізичної культури і спорту" зараховують повторення низки рухів, що йдуть один за одним в одному й тому самому порядку безперервно. Кожна низка таких рухів (цикл) повторюється багато разів, рух іде один за одним, переходить один в інший. Керування циклічними рухами з боку центральної нервової системи завдяки їх повторюваності спрощене [9, с. 296].

Метою статті є обґрунтування методики застосування циклічних вправ у фізичній реабілітації підлітків з церебральним паралічем з метою підвищення адаптивних можливостей серцево-судинної та дихальної систем і всього організму загалом.

Науковці В. О. Гузій, С. П. Демчук, Г. А. Єдинак, Н. І. Кіамова, М. С. Ковінько та О. С. Куц, Л. С. Язловицька та інші стверджують, що показники фізичного розвитку, функціонального стану, рухових можливостей та психічних особливостей підлітків, хворих на ЦП, мають значні відставання від нормативних показників здорових однолітків.

На думку авторів В. Є. Бушманової, Є. Т. Лільїна та В. А. Доскіна, М. Саїнчук, Р. Френкіна, Т. Г. Шамаріна та інших, важливе значення для підліткового віку має формування мотивації до занять фізичними вправами.

У підручниках з легкої атлетики різних авторів і років видання хода та біг за своїм фізіологічним впливом на організм належать до ряду ефек-

тивних циклічних вправ, для яких характерна зміна режимів напруження та розслаблення. З усіх видів фізичного навантаження вони найпростіші для планування індивідуального дозування [7].

Регулярні заняття оздоровчою ходьбою та бігом сприятливо впливають на весь організм: поліпшується діяльність серцево-судинної та дихальної систем, активізується обмін речовин, посилюється газообмін і захисні процеси. Значні групи великих м'язів, що залучаються до роботи під час ходи та бігу, відіграють роль "периферичного серця", поліпшують відтік крові від нижніх кінцівок, органів черевної порожнини, тазу. Хода та біг справляють стимулювальний вплив на функції залоз травлення, печінки, кишок. Як і інші циклічні вправи, хода та біг удосконалюють нервові процеси, поліпшують діяльність аналізаторів, емоційний стан, нормалізують сон.

Н. В. Богдановська акцентує увагу на тому, що регуляція серцево-судинної системи школярів нормалізується завдяки систематичним заняттям вправами циклічного характеру, які сприяють підвищенню адаптивних можливостей серцево-судинної та дихальної систем і всього організму загалом [1].

Циклічні вправи: ходьба, біг, плавання тощо – є засобами розвитку загальної витривалості та відповідають вимогам, на які вказує Т. Ю. Круцевич:

- відносно проста техніка виконання;
- активне функціонування більшості хребтових м'язів;
- підвищення активності функціонування систем, що лімітують прояв витривалості;
- можливість дозування та регулювання тренувального навантаження;
- можливість тривалого виконання (від декількох хвилин до декількох годин) [7, с. 255]. Отже, дослідники розглядають витривалість як один з основних критеріїв здоров'я.

Рівень розвитку загальної витривалості відіграє значну роль в оптимізації життєдіяльності організму та здоров'ї людини. Ми розуміємо витривалість як інтегровану міжаналізаторну якісну рухову дію; як багатофункціональну властивість організму, що вимагає великої кількості процесів, які відбуваються на різних рівнях: від клітинного до цілісного організму. Провідна роль у прояві витривалості належить чинникам енергетичного обміну речовин і вегетативним системам, які його забезпечують.

Науковці С. С. Єрмаков, Д. В. Русланов та К. Прусик встановили, що оптимально розвивають витривалість види спорту з циклічним повторенням рухів, які передбачають переміщення в просторі. Під час проведення занять з підлітками, хворими на ЦП, ми враховували думку цих авторів, які вважають, що взаємодоповнювані вправи циклічного характеру можуть бути спрямовані на тренування таких елементів:

- розвиток сили м'язів;
- розвиток загальної силової витривалості;
- розвиток гнучкості;
- оптимізація роботи дихальної системи;

– оволодіння майстерністю психоемоційної рівноваги та концентрації на своїх відчуттях [3, с. 45].

Тому ми вважали за необхідне до програми фізичної реабілітації підлітків з ЦП включити вправи циклічного характеру для вдосконалення їх функціонального стану, насамперед серцево-судинної та дихальної систем.

Біг – це природний вид локомоцій. Рух під час бігу є не успадкованим, а формується під впливом досвіду шляхом навчання через першу та другу сигнальні системи, тобто являє собою рухову навичку. Як і всі рухові навички, біг – трикомпонентна система, яка включає в себе аферентний, центральний та еферентний компоненти [8].

Працездатність організму під час бігу підвищується поступово. Фізіологічний механізм впрацювання полягає у створенні характерної для цієї діяльності рухливої домінанти. Цьому сприяє посилення в процесі м'язової діяльності пропріоцептивних та інтероцептивних імпульсів. Рухова домінанта забезпечує необхідну координацію соматичних і вегетативних функцій. У процесі впрацювання відбувається засвоєння загального ритму діяльності коркових, стоволових і спинномозкових центрів, які входять до систему поданої домінанти.

Біг є одним з найефективніших та доступних засобів виховання загальної витривалості. Витривалість ми розглядаємо як спроможність людини до тривалої діяльності, яка визначається ефективністю роботи серцево-судинної та дихальної систем, а також властивостями й діяльністю центральної нервової системи.

С. А. Бортфельд та О. І. Рогачева для хворих на ЦП рекомендують помірний біг від 30 секунд до 3 хвилин у поєднанні з гімнастичними вправами в ранковій гімнастиці, а також біг на місцевості із чергуванням з ходом [2, с. 125].

Враховуючи рекомендації вищезазначених авторів до уроків фізичної культури нами були включені вправи у вигляді завдань, що виконують за сигналом у гімнастичних вправах при ходьбі чи при бігу; біг за сигналом зі старту на 10–15 метрів з наступною ходьбою для відновлення дихання; зустрічний біг типу “естафети” на 16–20 метрів; біг на швидкість з початком та фінішем за раптовими командами. Біг з поступовим збільшенням дистанції до 40–60 метрів, пробігання дистанції в помірному темпі, з прискоренням та сповільненням.

Вправи на розслаблення м'язів верхніх і нижніх кінцівок; вільні махові та коливальні рухи, оволодіння диханням у заданому темпі, біг з переходом на ходу на 300–500 метрів залежно від вікових показників і можливостей. Біг з поступовим збільшенням дистанції, перестрибування різноманітних перешкод під час бігу. Біг на місцевості з подоланням різноманітних перешкод та у чергуванні з ходом.

Для досягнення оздоровчого ефекту при заняттях з підлітками ми виконували методичні рекомендації, подані в праці Ю. М. Фурмана [8]:

- 1) прагнули того, щоб підлітки розуміли загальну мету занять, займалися усвідомлено та активно, аналізували та контролювали свої дії;
- 2) оптимально чергували фізичне навантаження та відпочинок, дотримувалися послідовності, регулярності занять;
- 3) займалися безперервно та тривало, будували заняття як річний процес, зберігаючи при цьому оздоровчу спрямованість;
- 4) оптимально дозували фізичне навантаження з урахуванням статі, стану здоров'я, індивідуальних особливостей;
- 5) поєднували фізичні вправи з помірним бігом;
- б) оптимально використовували природні фактори навколишнього середовища.

З появою наукових досліджень у галузі фізіології та патології дихання набули широкого використання в лікуванні різних захворювань дихальні вправи як у вигляді самостійного методу, так і в комплексі з іншими фізичними вправами. Кровообіг та дихання мають тісний взаємозв'язок, а їх значення для нормальної життєдіяльності організму – безперечне.

Фізіологічний механізм впливу дихання на функціональний стан нервової системи хворих на ЦП вивчено недостатньо детально. Г. П. Лунь робить висновок про наявність тісної залежності між станом ЦНС і функцією органів дихання [4, с. 55]. Розвитку дихальної недостатності, якщо немає легеневої патології, сприяють порушення функції центральних регуляторних механізмів, вегетативний дисбаланс, патологічна аферентна імпульсація, деформація грудної клітини, хребта, ураження дихальних м'язів, порушення моторики та координації рухів. Усі ці фактори належать до основних клінічних проявів ЦП.

М'язова робота є великим стимулом для мимовільного посилення та учащення дихальних рухів, які зумовлені періодичним скороченням і розслабленням дихальних м'язів: діафрагми, зовнішніх та внутрішніх міжреберних, а також м'язів живота.

О. Н. Московченко та співавтори в структурі фізичної реабілітації хворих з ураженням опорно-рухового апарату великого значення надають розвитку гіпоксичних можливостей організму шляхом використання дихальної гімнастики [6].

І. Б. Малюкова у фізичній реабілітації хворих на ЦП рекомендує вправи дихальної гімнастики, яка зміцнює фізіологічне та мовленнєве дихання, стимулює діяльність серцево-судинної, травневої та лімфатичної систем, відбувається кінезіотерапевтичний, логопедичний вплив [5].

У наш час науково доведено, що дихальні вправи є важливим засобом лікувальної фізичної культури. Науковці стверджують, що при порушенні опорно-рухового апарату треба давати багато вправ дихальної гімнастики. Вони регулюють механізм та інші компоненти дихального акту.

Г. П. Луць наголошує, що “лише в окремих працях досліджено особливості функції органів дихання у хворих на ЦП. Не знайшла висвітлення в літературі й проблема вивчення впливу різних методів лікування на стан дихальної системи при цій патології” [4, с. 7]. На його думку, “у хворих на церебральний параліч виявлено ознаки зміни функції органів дихання. Патологічний механізм виникнення цих змін пов’язаний зі сповільненим або затриманим розвитком кістково-м’язового скелета, утвореними в процесі життя деформаціями грудної клітки, зміною функцій хребта, змінами в м’язах, надходженням патологічної іритації до дихального центру. Виявлена схильність до тахіпноє, що збільшується при фізичному навантаженні, зумовлюючи зменшення дихальної поверхні, виникнення гіпоксемії, гіперкапнії та хронічної гіпоксії. Причиною дихальних порушень слід вважати також патологічні імпульси, спрямовані до дихального центру з уражених органів – м’язів, паравертебральних м’язів та кісток” [4, с. 70].

Нами були включені циклічні дихальні вправи для забезпечення лікувального ефекту, який виявляється в тому, що відбувається:

- зміцнення дихальних м’язів;
- поліпшення рухливості грудної клітини та діафрагми;
- ліквідація застійних явищ у легенях, виділення мокротиння;
- нормалізація та вдосконалення механізму дихання;
- поліпшення рухливості діафрагми, яка є найсильнішим дихальним м’язом;
- зміцнення міжреберних м’язів;
- зміцнення черевного пресу та зменшення окружності живота.

У підлітків мала витривалість дихальних м’язів, відставання росту грудної клітини, тимчасове порушення регуляції дихання, організм відрізняється меншою стійкістю до недостачі кисню, має місце тимчасове порушення регуляції дихання. На нашу думку, ці особливості дихальної системи підлітків спостерігаються й у хворих на церебральний параліч та потребують більш уважного ставлення до вправ дихальної гімнастики в процесі реабілітації.

Дихальна гімнастика за О. М. Стрельниковою активно включає в роботу всі частини тіла: руки, ноги, голову, тазовий пояс, викликає загальну сприятливу фізіологічну реакцію організму.

Особливістю цієї дихальної гімнастики є те, що тренується лише вдих – максимально активний, шумний, різкий та короткий (як оплески). Видих здійснюється самостійно через рот. Вдих робиться одночасно з рухами.

Правильне використання дихальних вправ та короткочасних затримок дихання після вдиху, а іноді й на висоті вдиху, збільшує стійкість організму до кисневої недостатності, що сприятливо впливає на ферментні системи, на кровопостачання серцю та мозку.

Висновки. Отже, включення дихальних вправ до процесу фізичної реабілітації підлітків, хворих на ЦП, надасть змогу значно покращити функціональний стан їх організму. Таким чином, циклічні вправи збільшують

функціональні можливості організму завдяки підвищенню адаптації серцево-судинної, дихальної та інших життєво важливих систем і органів.

Список використаної літератури

1. Богдановська Н. В. Особливості регуляції серцево-судинної системи організму школярів при адаптації до систематичних фізичних навантажень / Н. В. Богдановська // Психофізіологічні та вісцеральні функції в нормі і патології: зб. тез III Всеукр. наук. конф. / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2006. – С. 11–12.
2. Бортфельд С. А. Двигательные нарушения и лечебная физическая культура при детском церебральном параличе / С. А. Бортфельд. – Ленинград: Медицина, 1971. – 248 с.
3. Ермаков С. С. Новые технологии: оздоровительные упражнения комплексной направленности без использования тренажеров / С. С. Ермаков, Д. В. Русланов, К. Прусик // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2011. – № 2. – С. 45–49.
4. Лунь Г. П. Дихальні порушення у хворих на церебральні паралічі та їхня динаміка в процесі реабілітації за методом проф. В. Козявкіна / Г. П. Лунь. – Львів: Дизайн-студія “Папуга”, 2007. – 128 с.
5. Малюкова И. Б. Коррекция двигательных нарушений центрального органического генеза у детей путем применения новой технологии “Театр исцеляющих и развивающих движений” / И. Б. Малюкова // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной культуры. – 2009. – № 1. – С. 49–52.
6. Московченко О. Н. Оптимизация физической нагрузки студенток с повреждением опорно-двигательного аппарата в структуре физической реабилитации / О. Н. Московченко, Л. В. Захарова, Д. А. Шубин // Адаптивная физическая культура. – 2010. – № 1 (41). – С. 24–26.
7. Суббота Ю. В. Оздоровчі рухові програми самостійних занять фізичною культурою і спортом: практ. посіб. / Ю. В. Суббота. – Київ: КНЕУ, 2007. – Вип. 1. – 164 с.
8. Фурман Ю. М. Физиология оздоровительного бега / Ю. М. Фурман. – Киев: Здоровье, 1994. – 208 с.
9. Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту / гл. ред. Г. И. Кукушкин. – Москва: Физкультура и спорт, 1963. – Т. 3. – 424 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2016.

Виндюк П. А. Методика использования циклических и дыхательных упражнений при физической реабилитации подростков с церебральным параличом

В статье обосновано использование циклических упражнений в физической реабилитации подростков с церебральным параличом с целью повышения адаптивных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем и всего организма в целом.

Ключевые слова: *циклические упражнения, физическая реабилитация, церебральный паралич, подростки, уроки физической культуры, функциональное состояние.*

Vindiuk P. Methods Cyclic and Breathing Exercises during Physical Rehabilitation of Adolescents with Cerebral Palsy

In the article the use of cyclic exercises are presented and analyzed their use in physical rehabilitation of adolescents with cerebral palsy that enhance the adaptive capacity of the cardiovascular and respiratory systems and the whole organism. So we felt the need for physical rehabilitation program to include adolescents with CP cyclical nature of the exercise to improve their functional state, especially the cardiovascular and respiratory systems.

Regular class recreational walk and run beneficial effect on the entire body, improves the cardiovascular and respiratory systems, active metabolism, increases gas exchange and protection processes. Large groups of large muscles that are involved in work at the pace and

race play a role of “peripheral heart”; improve blood flow to the lower extremities, the abdomen, the pelvis. Gait and running exercise a stimulating effect on the function of the digestive glands, liver, intestines. Like other cyclical exercise, walking and jogging improve neural processes, improve work analysers, emotional state, and normalize sleep.

Muscular work is a major incentive to strengthening and spontaneous respiratory movements that caused the periodic contraction and relaxation of airway muscle – the diaphragm, the external and internal intercostal and abdominal muscles. Proper use of breathing exercises and short delays breathe after breath, and sometimes at an altitude of breath, increased resistance to oxygen debt, which favourably affect the enzyme system, blood flow to the heart and brain. Consequently, the inclusion of breathing exercises in the process of physical rehabilitation of adolescent patients will significantly improve the functional status of the organism. Thus, cyclical exercise increases the functionality of the body by increasing the adaptation of the cardiovascular, respiratory and other vital systems and organs.

Key words: cyclic exercise, physical rehabilitation, cerebral palsy, teens, lessons of physical training, functional state.

УДК 37.017:172.12

Н. Ф. ВЛАСОВА

начальник Управління молоді, фізичної культури та спорту
Запорізька обласна державна адміністрація

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ГРОМАДЯНСЬКА ПОЗИЦІЯ” ТА ШЛЯХИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

У статті викладено етапи дослідження сутності поняття “громадянська позиція” та шляхи її формування. Проаналізовано семантику та історичний шлях розвитку зазначеного поняття. Особливу увагу приділено особистісному підходу та пошуку способів практичної реалізації концепції виховання громадянина України. Описано конкретні форми педагогічної взаємодії з досвіду роботи.

Ключові слова: громадянин, громадянськість, громадянська позиція, громадянське суспільство, обов’язки, толерантність, демократичні цінності.

Розвиток демократичної та правової держави, зростання темпів трансформації суспільних відносин в Україні потребують оновлення підходу до виховання громадянина й, відповідно, до формування його громадянської позиції, яка є системою відносин людини до держави, права, громадянського суспільства, до самої себе як громадянина й реалізується в діяльності.

Аналіз досліджень дає змогу зазначити, що поняття “громадянська позиція” ще не є чітко визначеним терміном, його не розкрито на сторінках енциклопедій, не подано в словниках-довідниках. Разом з тим, використання словосполучення “громадянська позиція” приймається широким загалом як інтегративна якість, утворена сукупністю мотиваційного, когнітивного, вольового, емоційного й поведінкового компонентів, що визначає ставлення людини до обов’язків перед суспільством і державою як їх внутрішнє прийняття та готовність до неухильного виконання.

Формування громадянської позиції особистості, підґрунтям якої є критичне мислення, вміння відстоювати свої права та переконання, усвідомлення своїх обов’язків, толерантність до поглядів іншої людини, є основою демократичних цінностей, на базі яких можливе гармонійне об’єднання різних етносів і регіонів України для створення сучасної європейської держави.

Отже, актуальність і значущість формування активної громадянської позиції зумовлена потребою державотворчих процесів, а тому вона потребує уточнення змісту та суті поняття на сучасному етапі державотворення.

Активна громадянська позиція є наслідком громадянського виховання, перші згадки про яке знаходимо в працях античних мислителів (Сократа, Платона, Аристотеля, Епікура), а також у релігійних кодексах Давнього Сходу. Значний внесок у розвиток концепції громадянського виховання зробили мислителі епохи Відродження (Т. Кампанелла, Н. Макіавеллі, Т. Мор), представники епохи Просвітництва (К. Гальвецій, П. Гольдбах, Ж.-Ж. Руссо).

Проблему формування громадянської позиції розглядали деякі сучасні вчені, серед яких можна виділити українських дослідників: О. Кафарська, Н. Нікітіна, А. Сігова (формування громадянської позиції в навчально-виховному процесі); М. Шимановський (вплив суспільних дисциплін на становлення громадянської позиції); Н. Корпач (формування громадянської позиції в молодіжних організаціях); М. Бабкіна (формування громадянської позиції в процесі позакласної роботи) [9, с. 43].

Проаналізовані дослідження засвідчили, що спектр наукових напрацювань є досить широким: від розгорнутих концепцій та ґрунтовних позицій до первинних уявлень і формулювань. Але множинність семантик і неоднозначність їх тлумачень певною мірою утворюють негативне тло для дослідження процесу формування громадянської позиції сучасної молоді та, відповідно, спонукає інтегрувати цей феномен у єдине концептуальне бачення, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає в розкритті сутності та змісту поняття “громадянська позиція”, її основних дефініцій та визначенні шляхів формування громадянської позиції.

Поняття “громадянська позиція” виникло як похідне від таких понять, як “громадянин”, “громадянськість” і “відповідальність”. Розглянемо кожне з них і простежимо їх взаємозв’язок.

Первинне значення слова “громадянин” оформилося в демократичних містах-державках Стародавньої Греції та мало привілейований характер. Громадянином називали вільну людину полісної громади, яка мала всі права та обов’язки жителя міста-держави (поліса). Подібним чином поняття “громадянин” розвивалося в Київській Русі. Слово “громадянин” походить від давньослов’янського “городянин” (житель міста) – носій прав і обов’язків вільного члена міста-громади (Києва, Львова тощо). Найбільш суттєвою рисою громадянина є наявність у нього громадянських прав та обов’язків.

Формування громадянського суспільства змінило значення терміна “громадянин”. Громадянином людину вважають не за ознакою підданства, а на підставі того, що вона стає більш вільною, а виконання обов’язків передбачає вже елемент добровільності.

Таке суспільство перетворюється разом з громадянином. Як вказує соціологічна енциклопедія, “громадянин – людина, що ідентифікує себе з певною країною, у якій вона наділена відповідним юридичним статусом, що є підставою для користування певними правами, а також дотримання обов’язків”, а “громадянське суспільство – це союз індивідуальностей, колективів, в якому його члени знаходять високі людські якості” [1, с. 158].

Громадянське суспільство – вища форма самореалізації індивідів, закономірний етап розвитку суспільства, який виникає в міру економічної, політичної розбудови країни, зростання добробуту, культури й самосвідомості народу.

Політичним фундаментом громадянського суспільства є правова держава, яка має забезпечувати права та свободи особистості [10, с. 103]. З огляду на ці умови поведінка людини визначається її власними інтересами, на неї покладається відповідальність за власні дії. Така особистість понад усе ставить власну свободу, поважаючи водночас і законні інтереси інших людей.

У сучасній Україні, коли існує пряма загроза денационалізації, втрати державної незалежності та потрапляння під сферу впливу іншої держави, виникає гостра необхідність формувати світогляд нового українця: громадянина-патріота України, гуманіста й демократа, який буде готовий до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування та збереження духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Це сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства та державності.

Суспільно-політичні реалії в Україні зумовили розширення поняття “громадянин”, яке набуло, крім юридичного, суспільно-політичний сенс [18, с. 482]. А формування громадянськості, громадянської позиції стає не лише правовою, а й соціальною необхідністю й включає в себе моральний та гуманістичний аспект.

Сучасна законодавча й нормативна база демократичної держави визначає громадянина як людину, яка активно реалізовує та захищає свої невід'ємні конституційні громадянські права й свободи, дотримується існуючого порядку та, разом з тим, вимогливо та критично ставиться до влади, бере участь у суспільно-політичному житті держави з метою захисту демократичних інтересів і громадянських цінностей та свобод.

Розуміння громадянської позиції в дослідженнях сучасних педагогів представлено в спектрі від елемента “загальнолюдської культури, яка має на увазі цілісність відтворення особистості” [2, с. 47], до її трактування як однієї з ключових компетенцій особистості (І. Зимня) [3, с. 25–26]. В своєму дослідженні ми спираємося на праці [4; 5; 7; 8], в яких основою змісту поняття “громадянська позиція” є виконання громадянином своїх обов'язків, а наявність у особи цієї якості передбачає усвідомленість і відповідальність при виконанні нею своїх громадянських обов'язків. Такий підхід передбачає, що в процесі виховання громадянина необхідно формувати в нього систему певних інтегрованих якостей особистості, навчити його приймати обґрунтовані рішення та бути відповідальним за їх реалізацію, брати участь у вирішенні соціальних проблем. Саме ці складові є основою формування громадянської позиції молоді людини.

Необхідно зазначити, що на сьогодні в Україні створено підґрунтя для формування активної громадянської позиції дітей та молоді. Важливе значення має прийняття “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, в якій визначено основні засади, цілі, напрями, зміст, форми й методи громадянського виховання.

Створено низку організацій та закладів, таких як: «Фонд “Освіта для демократії”», Інститут громадянської освіти при Національному університеті Києво-Могилянської академії, Регіональний інформаційно-аналітичний центр “Освіта та громадянське суспільство” при Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти тощо, які запроваджують низку проектів з формування громадянської позиції молоді.

Важливу роль у формуванні громадянської позиції молоді Запорізького краю відіграють позашкільний навчальний заклад “Обласний центр патріотичного виховання молоді” Запорізької обласної ради та КЗ “Запорізький обласний центр молоді” Запорізької обласної ради. Зазначені заклади реалізують державну молодіжну політику, яка безпосередньо є важливим чинником впливу як на формування громадянського суспільства, так і на формування громадянської позиції молоді.

Громадянська позиція формується та виявляється в конкретних справах. Можливість донести своє ставлення до людей, суспільства, знайти способи практичної реалізації себе у взаємодії з навколишнім світом молоді люди отримують у діяльності. Завдяки їй усі ми пізнаємо світ, себе, формуємо самосвідомість, особистісні моральні та соціальні установки, реалізуємо своє я. Тому беручи участь у молодіжних проектах і заходах, реалізованих молодіжними обласними закладами, молодь інтегрується в суспільне життя та формує й виявляє свою громадянську позицію.

Прикладом таких молодіжних проектів є Обласна гра-квест для учнівської молоді “Я громадянин”, у якій взяли участь понад 1200 молодих людей з усієї Запорізької області. Мета гри – інтеграція молоді до сучасного життя в напрямі взаємодії громадянина з Органами Державної влади.

Протягом гри команди отримують “легенду”, згідно з якою учасникам необхідно вступити до ВНЗ, по закінченню якого отримати роботу та пройти строкову службу в збройних силах України. Для реалізації легенди команда повинна здати ЗНО в Центрі оцінювання якості освіти, оформити медичну довідку в медичній установі, отримати ІНН у податковій службі, зробити фотографію, написати заяви про прийняття до ВНЗ та про прийняття на роботу, відкрити особистий рахунок у банківській установі, зробити військовий квиток у військовому комісаріаті тощо. Для цього вони відвідують відповідні “станції-установи”, на яких керівник станції повідомляє про установу, яку він “очолює”, мету її діяльності та спектр адміністративних послуг, які він надає населенню, розповідає про її розташування в місті або районі. Наприклад: Я-керівник районного відділення Державної служби зайнятості. В нашому районі вона знаходиться за адресою: вул. Петрова, 27. Конкретно Вам наша служба допоможе визначитися з місцем майбутнього працевлаштування, ми допоможемо знайти роботу, що відповідає вашій освіті та бажанням. А на час пошуку роботи допоможемо фінансово. Можемо допомогти здобути професію, на яку є попит на ринку працедавців. По закінченню розповіді керівник станції дає завдання, що має конкретно прикладний зміст: скласти різноманітні заяви, створити

декларацію про доходи, скористатись он-лайн ресурсами для отримання довідок, надавати долікарську допомогу, виготовляти патріотичну символіку тощо.

Особливе значення для формування громадянської позиції має ще один етап, спільний для всіх команд – проходження символічної процедури прийняття громадянства у формі флешмобу. Цінність цього етапу в єднанні всіх учасників навколо ідеї єдиної країни, формування спільної думки: “Ми різні, але ми єдині”.

Наш досвід дає змогу визначити волонтерську діяльність як детермінанту формування громадянської позиції в молоді. Варто зазначити, що в своєму первинному значенні поняття “волонтерство” прийшло до нас разом зі словами “громадянське суспільство”, “демократія”, “громадські організації”.

Ми вважаємо, що волонтерство є складовою будь-якого демократичного громадянського суспільства. Без участі волонтерів важко уявити діяльність громадських організацій та благодійність узагалі, без них унеможливується якісний суспільний контроль за діями влади та бізнесу. Без волонтерів не вистачає енергії для розбудови та розвитку суспільства, недостатньо творчого потенціалу для вирішення соціальних проблем, бракує сил і часу на людей, які потребують допомоги, а держава не в змозі їм допомогти.

Для України, як і для всього світу, волонтерство є актуальним і важливим явищем з різних причин.

По-перше, виходячи з багаторічного досвіду використання праці волонтерів, це дієвий та ефективний спосіб для вирішення складних проблем окремої людини зокрема, а також суспільства та довкілля загалом, які часто виникають на тлі недостатньої турботи про суспільне благо.

По-друге, волонтерство приносить у соціальну сферу нові, як правило, сміливі, творчі та досить неординарні ідеї щодо вирішення найгостріших і найскладніших питань. Тому саме завдяки йому безвихідні, на перший погляд, ситуації знаходять своє вирішення.

По-третє, волонтерство – це спосіб, за допомогою якого кожен з представників суспільства може брати участь у покращенні якості життя.

По-четверте, це механізм, за допомогою якого люди мають можливість прямо адресувати свої проблеми тим, хто здатен їх вирішити.

Участь молодих людей у волонтерській діяльності є безперечним фактором формування активної громадської позиції. Волонтерська діяльність є основою побудови та розвитку громадянського суспільства. Вона втілює в собі найкращі прагнення людства – прагнення миру, свободи, безпеки та справедливості для всіх людей.

Прикладом формування громадянської позиції в молоді через волонтерство є заходи, які реалізовує КУ “Запорізький обласний центр молоді” ЗОР у співпраці з громадськими та державними організаціями. Одним із таких заходів є щорічний суботник-пікнік. На прибирання певної території

(парк, зона відпочинку тощо) збирається небайдужа молодь ВНЗ I–IV рівнів акредитації м. Запоріжжя та власними зусиллями на волонтерських заходах наводять чистоту, тим самим вони проявляють свою громадську позицію – відповідальна поведінка, небайдужість до об’єктів культурної спадщини, зон відпочинку в своєму місті, виявлення свого світогляду та формування уявлення в інших людей про важливість і корисність дій кожного з метою загального добробуту.

Попередній виклад і результати власного досвіду дають можливість визначити критеріальну базу формування громадянської позиції відповідно до її кожного структурного компонента (табл.).

Таблиця

**Критеріальна база формування громадянської позиції
відповідно до її кожного структурного компонента**

| Компоненти | Критерії | Показники |
|--------------|--|--|
| Мотиваційний | Необхідність створення соціальних змін | 1. Прагнення особистої участі в управлінні державними справами. 2. Прагнення до позитивної самореалізації |
| Когнітивний | Соціальна орієнтованість | 1. Розуміння актуальних проблем та потреб соціального розвитку. 2. Можливість передбачати наслідки своїх дій у тій чи іншій соціальній ситуації |
| Вольовий | Здатність до самоконтролю | 1. Здатність доводити заплановане та обіцяне до завершення. 2. Здатність самообмеження й підпорядкування своїх дій почуттю обов’язку |
| Емоційний | Емоційна чуйність | 1. Співчуття тим, хто потребує соціальної допомоги та підтримки. 2. Переживання позитивних емоцій від участі в перетворенні на користь співгромадян |
| Поведінковий | Громадська активність | 1. Практична участь у суспільно значущих справах. 2. Взяття на себе додаткових соціальних обов’язків |

Таким чином, громадянську позицію ми розуміємо як інтегративну особистісну рису характеру, утворену сукупністю мотиваційного, когнітивного, вольового, емоційного й поведінкового компонентів, що визначає ставлення людини до обов’язків перед суспільством і державою як їх внутрішнє прийняття та готовність до неухильного виконання.

Висновки. Результати теоретичного дослідження та практичної роботи з молоддю дають змогу визначити поняття “активна громадянська позиція” як систему переконань, які базуються на принципах громадянського світогляду. Отже, активна громадянська позиція – це сформоване світогля-

дом стало духовно-практичне ставлення людини до дійсності, суспільства та самої себе як його частини й відповідна дієва реакція, яка має відображення в різних формах суспільного життя та людської життєдіяльності, об'єднуючи їх у єдине ціле.

Виходячи з вищевикладеного, можна стверджувати, що підґрунтям для формування активної громадянської позиції молоді є соціальний досвід, складовими якого є практична діяльність та участь у суспільному житті. Системна робота навчальних закладів усіх типів саме в цьому напрямі, поєднана із зусиллями громадянського суспільства, органів державної влади, сприяє зростанню рівня сформованості активної громадянської позиції.

Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо у виявленні основних напрямів змістовних змін, що відбуваються в настановній системі молоді людини в процесі формування громадянської позиції, розширенні меж аналізу часової динаміки адаптаційних і настановних процесів під час громадянської діяльності.

Список використаної літератури

1. Большой толковый социологический словарь (Collins) / [пер. с англ.]. – Москва : Вече : АСТ, 1999. – Т. 1. А–О. – 544 с.
2. Громадянське виховання у формах і змісті виховної діяльності освітніх закладів : метод. реком. / укл. Л. М. Архипенко. – Дніпропетровськ, 2000. – 171 с.
3. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посіб. / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – Київ : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : проект / наук. творч. кол.: О. В. Сухомлинська (наук. кер.) та ін. // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
5. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
6. Логвиненко Т. О. Словник із соціальної педагогіки / Т. О. Логвиненко ; авт.-укл.: Т. О. Логвиненко, Н. В. Гордієнко. – Дрогобич : Просвіта, 2007. – 160 с.
7. Москаленко В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості / В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 3–17.
8. Рехета Л. О. Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. О. Рехета. – Київ, 2003. – 23 с.
9. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41–45.
10. Юридична енциклопедія : в 6 т. / редкол.: Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. – Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. – Т. 1 – 1998. – 672 с.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

Власова Н. Ф. Сущность понятия “гражданская позиция” и пути её формирования

В статье изложены этапы исследования сущности понятия “гражданская позиция” и пути ее формирования. Проанализированы семантика и исторический путь развития данного понятия. Особое внимание уделяется личностному подходу и поиску способов практической реализации концепции воспитания гражданина Украины. Описаны конкретные формы педагогического взаимодействия из опыта работы.

Ключевые слова: *гражданин, гражданственность, гражданская позиция, гражданское общество, обязанности, толерантность, демократические ценности.*

Vlasova N. The Essence of the Concept “Citizenship” and the Ways of Its Formation

The article is dedicated to one of the urgent problems facing the Ukrainian pedagogy – forming world citizen-patriot. This Ukrainian must be ready to perform his duties and to protect national and cultural heritage of the Ukrainian people.

The article presents the stages of the study the essence of the concept “citizenship” and the ways of its formation. This paper analyzed the semantics and the historical development of this concept and described specific forms of pedagogical interaction experience.

Based on the analysis of the concept of “citizenship”, as an integrative personality traits, were allocated its components: motivational, cognitive, volitional, emotional, and behavioral. Theoretical research and personal experience helped to define the criteria and indicators of formation of citizenship.

By practice it is proved that an important role in formation of civil position of young people play extra-curricular educational institutions. After all, these companies as a means of realizing state youth policy.

The theoretical and practical material presented in the article suggests that the basis for the formation of active citizenship of young people is a social experience. Determinant of the formation of citizenship is the activity. In modern conditions especially important for Ukraine is volunteering – useful for society unpaid work. Today volunteering is an important component of active citizenship in Ukraine and abroad.

Based on the study of the ways of formation of civil position, we carried finding ways of practical implementation of “self-Concept” young citizen in interaction with environment.

With the purpose of formation of citizenship we proposed the use of quest games for students “I am a citizen” and the creation of the student volunteer centers. The efficiency of the proposed methods is confirmed by the research results.

Key words: *citizen, citizenship, citizenship, civil society, responsibilities, tolerance and democratic values.*

УДК 378.147.091.33-027.22:373.3

К. В. ГОДЛЕВСЬКА

аспірант

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УГОРЩИНІ

У статті досліджено роль педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів початкових класів в Угорщині. Виокремлено види педагогічних практик у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Угорщині. Визначено нормативно-правову базу організації та проведення педагогічних практик майбутніх учителів початкових класів в Угорщині.

Ключові слова: педагогічна практика, майбутні вчителі початкових класів, Угорщина, система професійної підготовки.

Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується пошуком нових форм і методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Важливе місце серед них посідає педагогічна практика. Особливості цієї діяльності полягають у тому, що вона спрямована на конкретну професіоналізацію та збільшує можливості самореалізації майбутніх учителів, мобілізує особистісний потенціал і виявляє приховані здібності студента, забезпечує появу ідей у ситуації вирішення педагогічної проблеми, допомагає усвідомленню почуття задоволення від власної діяльності. У цьому контексті зростає значення вивчення специфіки організації та функціонування систем педагогічної освіти провідних країн Європи, зокрема Угорщини. У процесі дослідження встановлено, що угорська та українська моделі професійної підготовки вчителів початкових класів мають багато спільних рис, зумовлених історично сформованими традиціями, особливостями національного, соціально-економічного, духовного розвитку держав, концептуальних засад освітньої політики. Отже, важливо вивчити шляхи вдосконалення практичної підготовки угорських педагогів для використання позитивних ідей у педагогічних ВНЗ України.

Проблеми теорії та практики підготовки майбутніх учителів, їх готовності до фахової діяльності є предметом дослідження багатьох науковців. Значний інтерес становлять праці з методологічних основ підготовки педагогічних фахівців у системі неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало); теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх педагогів (Ю. Бабанський, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Слассьонін); практичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О. Абдуліна, А. Бондар, В. Розов); особливості організації педагогічної практики в педагогічних ВНЗ зарубіжних країн (Дж. Бернхаум, А. Василюк, С. Деркач, Ю. Кіщенко, О. Огієнко, І. Протасова, Л. Пуховська, К. Райд, О. Родіна, Н. Трефффорд). Варто зазначити, що угорський досвід під-

готовки педагогічних кадрів українські дослідники аналізували дуже мало (Є. Боркач, Ю. Гульпа, І. Керестень, М. Леврінц, В. Сагарда та ін.).

Ознайомлення з останніми публікаціями вітчизняних науковців з тематики професійної підготовки вчителів в Угорщині засвідчує, що питання організації педагогічних практик не було в них пріоритетним.

Мета статті полягає в аналізі практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Угорщині.

Педагогічна практика є органічною складовою єдиного навчально-виховного процесу, психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутнього вчителя, пов'язуючи теоретичне навчання студента у вузі з його майбутньою самостійною роботою в школі. Створюючи умови, максимально наближені до реальних умов самостійної педагогічної діяльності в школі, педагогічна практика реалізує сприятливі передумови для формування основ професійної майстерності вчителя. У процесі педагогічної практики є можливість певною мірою осмислити педагогічні явища й факти, закономірності та принципи навчання й виховання, оволодіти професійними вміннями, досвідом практичної діяльності [3, с. 4].

Зміст професійної підготовки вчителів в Угорщині регулює Постанова уряду "Про вимоги до професійної підготовки вчителів 111/1997. (VI.27)", у якій окреслено основні цілі навчально-професійної діяльності студентів педагогічних вузів: пізнання особистості учня, забезпечення диференційованого навчання; виховання в учнів культури поведінки, здорового способу життя, екологічної грамотності тощо; розпізнавання проблем учнів із особливими потребами, вадами здоров'я; робота з обдарованими дітьми та учнями з посередніми здібностями; розробка та впровадження навчальних матеріалів, використання технічних засобів і засобів масової інформації; розвиток педагогічної комунікації, формування колективу, вирішення конфліктів; керівництво навчально-виховним процесом [4].

Як свідчить аналіз навчальних планів та нормативно-правових документів Угорщини, вищі навчальні заклади в межах правових розпоряджень автономно приймають рішення про організацію навчально-виховного процесу, навчальних планів, форм і методів навчання.

У свою чергу, професійно-педагогічний навчальний компонент включає: загальну психологічну та педагогічну теоретико-практичну підготовку протягом 330 академічних год., яка становить 23 кредити за обох наявних моделей підготовки вчителів; методичну теоретичну та практичну підготовку, тривалістю щонайменше 120 навчальних год., а для спарених спеціальностей – 150 год. і становить 7–10 кредитів; шкільну навчально-виховну практику в межах 150 навчальних год., яка становить 10–12 кредитів. Із цієї загальної кількості виділених годин слухачі щонайменше 90 год. проводять у школі під керівництвом викладачів і менторів, беручи участь у загальній педагогічній практиці та фаховій. На індивідуальну практику викладання виділяють 15 год., після якої слухачі дають показові уроки, які оцінює вуз. У випадку здобуття додаткової педагогічної освіти слухачеві достатньо пройти тільки методичну підготовку та педагогічну практику.

Органічною складовою професійної підготовки майбутніх учителів у Дебреценському університеті є проходження педагогічної практики, яка включає 3 складові: загальну, спеціальну та індивідуальну практики. Практична підготовка майбутніх педагогів заснована на партнерських засадах між університетом і школами, де працюють фахівці тільки після проходження відповідних акредитованих курсів з підготовки керівників педагогічної практики – менторів.

Студенти університету проходять педагогічну практику в 25 базових школах і 24 навчальних закладах різного типу, з якими було укладено договір, під наглядом 150 дипломованих керівників педагогічної практики. До роботи з практичної підготовки майбутніх учителів залучені 24 дорадники, серед яких 21 є викладачами вузу. За фахову практичну підготовку слухачів університету відповідають 26 викладачів, спеціалістів з методик викладання профільюючих дисциплін [5].

Центральним органом управління університету м. Дебрецен, в уповноваження якого входить координація та узгодження професійної підготовки педагогів на основі вищеописаної моделі, є Центр професійної підготовки вчителів, який було засновано в 1994 р.

У коло завдань Центру професійної підготовки вчителів входить прийняття рішень, пов'язаних із управлінням професійною підготовкою педагогів в університеті, розгляд звітів дорадників і керівників педагогічних практик, організація та координація професійно-педагогічної підготовки студентів університету, проведення державних іспитів. В університеті є заступник ректора з професійно-педагогічної підготовки вчителів.

Завершальний етап навчання, тобто шкільна практика, здійснюється тільки після успішно складеного 2-го компонента – методики викладання профільюючої дисципліни – та триває в останньому семестрі. Під час проходження педагогічної практики в школі студент зобов'язаний вести журнал спостережень і брати участь у навчально-виховному процесі школи. Остання фаза педагогічної практики передбачає проходження індивідуальної практики протягом 4-х тижнів під наглядом керівників педпрактики та отримання консультацій викладачів ВНЗ.

Розглянемо детальніше процес організації педагогічної практики в педінституті м. Кечкемейт. Як і в більшості педагогічних інститутів Угорщини, шкільна педпрактика в цьому вузі побудована за коопераційною моделлю. Починаючи з 3-го семестру, студенти один день на тиждень проводять у школі, спостерігаючи за роботою досвідчених учителів-менторів. Студенти працюють у групах із 10-ти чоловік. Головним завданням практикантів на цій фазі педагогічної практики є ведення журналу спостережень та аналіз уроків, який відбувається на спеціальних семінарських заняттях. Наступною фазою є індивідуальна педагогічна практика, яка триває 5–8 днів і передбачає не лише спостереження, а й мікрореконструкції. Загальна кількість академічних годин, відведених на групову та індивідуальну педагогічну практику, становить 550 год.

Шкільній педагогічній практиці передують глибока комплексна теоретична підготовка студентів, присвячена вивченню основних форм педаго-

гічної діяльності та особливостей організації навчально-виховного процесу школи. Протягом 3-го семестру студенти один день на тиждень проводять у школі, ознайомлюючись із процесом планування та організації навчання, видами педагогічної діяльності. Аналіз та обговорення уроків відбувається під керівництвом фахівців з методик викладання та ментора, основні висновки яких фіксує студент у журналі спостережень. Завершується педагогічна практика 3-го семестру написанням курсової роботи з методики викладання в початковій школі, попередньо узгодженою та затвердженою викладачем методики.

Педагогічна практика в 4-му семестрі передбачає проходження групової та індивідуальної педпрактики, під час якої студенти спостерігають за проведенням уроків із загальноосвітніх дисциплін та уроками. Студенти залучаються до мікровикладання, попередньо обговоривши навчальний матеріал і план уроку з ментором. Десятиденна індивідуальна педагогічна практика завершується показовим уроком перед однокурсниками. У цей час студентам ще не дозволяють проводити уроки. Натомість студенти виконують завдання асистента вчителя початкових класів: перевіряють зошити, словники, розробляють і перевіряють контрольні завдання, готують унаочнення та роздатковий матеріал, пишуть плани уроків і проводять фрагменти уроків. У 4-му семестрі студенти також беруть участь у спостереженні та організації позакласних навчально-виховних заходів.

У 5–7-му семестрах студенти щотижня відвідують заняття та семінарські заняття, на яких проводиться аналіз уроків. Додатково студентам доручають проведення уроків у 1–4-х класах під наглядом ментора. Перед початком викладання студент повинен здати план уроку та навчальні матеріали для перевірки ментору, після чого слідує обговорення та оцінка педагогічної діяльності студента викладачем методик навчання та ментором. Після проведених 6–8-ми уроків студент дає показовий урок перед групою однокурсників [1].

Протягом 8-го (завершального) семестру студенти проходять 12-тижневу педагогічну практику, під час якої вони проводять 55 уроків із шкільних предметів початкових класів. Вони беруть активну участь у житті школи, проводять позаурочні навчально-виховні заходи, виконують адміністративні завдання, спілкуються з батьками учнів, відвідують шкільні збори, на що навчальним планом педінституту відведено 250 академічних год. На завершення студенти дають 2 показові уроки з будь-якої загальної шкільної дисципліни, оцінка за які входить у загальну суму балів на державному іспиті.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу зробити такі висновки: педагогічна практика є важливою ланкою підготовки угорських учителів початкових класів, джерелом формування мотивації майбутніх учителів до педагогічної діяльності; вона є засобом активізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя, допомагає виробити індивідуальний педагогічний стиль; її прикметними організаційними ознаками є наскрізність і наступність, самостійність та активність студентів, узгодженість вимог і дій учителів та викладачів педагогічного університету.

Список використаної літератури

1. Леврінц М. І. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів в Угорщині / М. І. Леврінц // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2009. – Вип. 16–17. – С. 65–66.
2. Огієнко О. І. Тенденції реформування вищої освіти Великої Британії в контексті євроінтеграційних процесів / О. І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. жур. / ред. кол.: А. Сбруєва (гол.), Дж. Бушоп, О. Єременко та ін. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – С. 10–19.
3. Педагогічна практика студентів : навч. посіб. для студ. фіз.-матем. спец. пед. вузів / уклад. Н. І. Труш, Б. Б. Беседін, Р. В. Олійник, В. М. Рибенцев та ін. ; за ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2010. – 63 с.
4. 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuek/dokument/admin/szabalyzatok/torveny/111-1999.pdf>.
5. A Debreceni Egyetem képzési programja [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ieas.unideb.hu/admin/file_577.pdf.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Годлевская Е. В. Педагогическая практика в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в Венгрии

В статье исследована роль педагогической практики в подготовке будущих учителей начальных классов в Венгрии. Выделены виды педагогических практик в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов в Венгрии. Определена нормативно-правовая база организации и проведения педагогических практик будущих учителей начальных классов в Венгрии.

Ключевые слова: педагогическая практика, будущие учителя начальных классов, Венгрия, система профессиональной подготовки.

Hodlevska K. Educational Practice in the System of Professional Training of Primary School Teachers in Hungary

The article deals with the role of educational practice in the training of future primary school teachers in Hungary, which lays in comprehension of pedagogical phenomena and facts, laws and principles of training and education, the mastery of professional skills and practical experience. Educational Practices realizes favorable preconditions for the formation of the basis of professional skills of the teacher, since only practice creates conditions close to real conditions of self-teaching activities in the school.

The following types of educational practice in the system of professional and educational training of primary school teachers in Hungary are determined: general, special and individual practice. The practical training of future teachers in Hungary is based on a partnership between the university and schools, where specialists work only after passing the relevant training courses accredited by heads of teaching practice – mentors.

The regulatory framework of organization and educational practice of primary school teachers in Hungary is defined. The content of teacher training in Hungary is regulated by Government Decree “On requirements for teacher training 111/1997. (VI.27)”. Analysis of curricula and legal documents in Hungary showed that the higher education institutions within the legal regulations make decisions independently about the organization of the educational process, curricula and methods of teaching.

Hungarian model of educational practice at school where students are actively involved in the educational process of the school is an important source of motivation for future primary school teachers, some elements of which should be used in the training of teachers in Ukraine.

Key words: educational practice, future primary school teachers, Hungary, professional preparation system.

УДК 378.047:339.9

Ж. В. ДАВИДОВАкандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця**ФОРМУВАННЯ ГЕРМЕНЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми формування герменевтичної компетентності майбутніх фахівців. Проаналізовано фактори, які зумовлюють цю потребу. Доведено необхідність обґрунтування теоретико-методичних засад формування герменевтичної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: герменевтична компетентність, майбутні фахівці, актуальність проблеми, теоретико-методичні засади.

Сучасне інформаційне суспільство висуває перед фахівцями нові вимоги, пов'язані з організацією інноваційної творчої діяльності через усвідомлення й інтерпретацію інформаційних потоків, обсяг яких постійно зростає. Особливо важливим це завдання є для фахівців зовнішньоекономічної діяльності, оскільки саме вони мають забезпечувати сталий розвиток як окремого підприємства, так і країни загалом у сфері міжнародного бізнесу.

Дослідження у сфері інтерпретації текстів проводили в таких галузях, як філософія (А. Абдулін, Л. Беляєва, А. Бодалев, С. Гусєв, В. Знаков, Л. Іонін, О. Ковалевська, С. Квіт, С. Кримський, А. Михайлов, В. Нішанов, А. Славська, Г. Тульчинський та ін.) та психологія (А. Брудний, Н. Петров, Е. Шульга, Е. Юркевич). У педагогіці цю проблему було розглянуто відносно недавно в працях Д. Ануфрієвої, М. Бершадського, Г. Васянович, Є. Галіцких, А. Закірової, О. Клякіної, Н. Лосєвої, Д. Назарова, Н. Сердюк, В. Шовкового, N. Friesen, С. Henriksson, D. Kerdemann, T. Saevi. Досить глибоко проаналізованою є проблема формування інформаційної компетентності фахівця (Н. Баловсяк, Р. Гуревич, С. Літвінова).

У сфері професійної освіти завдання формування герменевтичної компетентності актуалізовано переважно для працівників юридичних спеціальностей (О. Атарщикова, О. Балак, F. Mootz).

Метою статті є розкриття сутності проблеми формування герменевтичної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі й обґрунтування актуальності її дослідження на сучасному етапі розвитку суспільства.

Інформаційний вибух, що стався в другій половині ХХ ст., став визначальним фактором суспільного розвитку. Він призвів до суттєвих змін у способі життя як окремих людей, так і світового суспільства взагалі. У таких умовах виникла необхідність розробки способів оптимізації процесів, пов'язаних зі створенням, використанням, зберіганням і пошуком інформації. У зв'язку з цим з'явилися такі фундаментальні поняття, як "інфор-

маційне суспільство” й “інформаційна економіка”, якими визначається інформаційна зумовленість соціального та економічного розвитку суспільства.

Багато фахівців у різних наукових галузях дійшли висновку, що індустріальну епоху поступово змінило так зване “інформаційне суспільство”. Зокрема, Ф. Махлуп та Т. Умесао визначають це суспільство як таке, в якому є безліч якісної інформації, а також засоби для її розподілу [8; 9].

Варто також зазначити, що становлення інформаційного суспільства пов’язане з розробкою й використанням відповідних інформаційних технологій. У контексті цього Д. Белл сприймав термін “інформаційне суспільство” як синонім до поняття “постіндустріальне суспільство”, головною рисою якого є збільшення кількості та значущості інформації [5]. Дослідник також зазначає, що визнання провідної ролі інформації підвищує роль освіти й науки в суспільстві, а також якісних повних знань загалом. Схожі ідеї висловлюють учені, що підтримують концепцію “інформаційного суспільства” (Е. Гоффлер, Е. Масуде, Ю. Мисников, Н. Моїсеєв, О. Урсул, В. Червоний), які теж дотримуються позиції першорядності якісних, достовірних знань у розвитку та становленні суспільства.

У контексті обраної проблеми дослідження в нагоді також стали такі висновки шведського вченого К. Бенггта:

1) сучасні масиви інформації навряд чи можна розуміти як єдину реальність. Для того, щоб упоратися з усією купою інформації, людина має обирати лише деякі з багатьох значень, а в подальшому їх комбінувати та варіювати з даними, щоб сконструювати значуще знання;

2) завдяки цифровим і глобальним інформаційним системам стара та стала ієрархія значень, ідентичності та істини ламається, поступово розриваючи традиційні канони мистецтва, цінностей та знання. Завдяки тенденції до гнучкого порядку організації знання виникає безліч конфліктів інтерпретації;

3) нова інформаційна географія організована, головним чином, згідно з “глокальною” логікою (в системі “глобальна-локальна”), тобто глобальна інформація, яку отримують, впливає на місцевому рівні, змінюючи сталі уявлення. В такому випадку універсальність і контекстуальність більше не можуть вважатися взаємовиключними категоріями. І навпаки – глобальне й локальне взаємопов’язані між собою й утворюють “глокальну” логіку [6, с. 16].

Наявні тенденції суспільного розвитку вказують на те, що глобалізація сприяла підйому знань і створенню інформаційного суспільства, в якому не вміння збирати інформацію, а здатність її інтерпретувати має бути визнана ключовою компетентністю. А тому успішність життєдіяльності людей як представників різних професій у сучасному глобальному світі, що швидко розвивається, значною мірою зумовлюється сформованістю в них герменевтичної компетентності.

Згідно з визначенням, герменевтика – це теорія та методологія інтерпретації текстів. Вона виникла як теорія розуміння людини через праці В. Бен-

джамін, Г. Гадамера, Ф. Джеймсон, В. Дільтея, М. Хайдеггера, Ф. Шлеймахера та ін. Сучасна герменевтика включає як вербальну, так і невербальну комунікацію, а також семіотику, пресупозицію та попереднє розуміння.

Існує декілька визначень поняття “герменевтика”. Наведемо деякі з них: мистецтво розуміння як осмислення сенсів і значень знаків; теорія й загальні правила інтерпретації текстів; філософське навчання про онтологію розуміння та епістемологію інтерпретації; мистецтво перекладу, мистецтво пояснення.

Розвиток герменевтики дав початок виникненню проблеми розуміння чужої індивідуальності, де предметом вираження стає аспект вираження, а не зміст, що призвело до розподілу ідеї слова на ідеї мови й мовлення.

У широкому сенсі основними категоріями, якими оперує герменевтика, є розуміння та інтерпретація. Ці поняття є співвіднесеними, але вони не замкнені одне на одному: між об’єктивним аналізом структур і суб’єктивним розумінням його значень є шар посередників – це “світ тексту” й “світ можливих шляхів реальної дії”.

Найчастіше герменевтика обмежується інтерпретацією тексту у сфері мовознавства. Беззаперечним є той факт, що текст – це частина культури, виражена набором знаків і символів. Але недостатньо уваги приділяють такому аспекту, як пізнання та інтерпретація об’єктів реальності як елементів культури, результатом чого є знаково-символичне утворення у вигляді певного тексту.

Пізнання є відправною ланкою, з якої починається розуміння та інтерпретація. Ф. Лазарев запропонував інтервальну концепцію світу, основою якої є уявлення про багатointervalність, багатовимірність реальності та про багатовимірність саме пізнавального процесу. За цією концепцією, певний об’єкт природи, соціуму, пізнання існує та певним чином проявляє себе не взагалі, а лише в певних умовах, лише відносно тієї або іншої системи зв’язків, взаємодій тощо. При тому, залежно від обставин, одні якості об’єктів актуалізуються, а інші, навпаки, зберігають свої потенційні можливості. Основними інтервалами буття особистості, на думку вчених, є вітальний, соціальний, культурний тощо.

Пізнавальна діяльність здійснюється за допомогою таких операцій мислення, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація, систематизація, класифікація.

Тобто пізнавальна діяльність є основою герменевтики. Таку діяльність можна охарактеризувати як здійснення багатовимірного пізнання об’єкта за допомогою розумових операцій за певними принципами та визначеними взаємопов’язаними етапами.

Другою складовою герменевтичної діяльності є інтерпретація. За визначенням, інтерпретація (від лат. *interpretatio* – толкування, роз’яснення) – це: 1) загальнонауковий метод з фіксованими правилами переводу формальних символів і понять на мову змістовного знання; 2) у філології – тлумачення текстів, смислопокладальна та смислорозчитуюча операції, які ви-

вчають у семантиці та епістемології розуміння; 3) спосіб буття на основі розуміння. У широкому філософському сенсі інтерпретацію пов'язують із пізнанням буття людини в світі, з тлумаченням та поясненням певної реальної ситуації або ідейної позиції.

Варіативність визначення цього поняття вказує на його складність і необхідність тлумачення як об'єктів дійсності самих по собі, так і знаково-символьне позначення цих об'єктів у вигляді тексту.

Інтерпретація відіграє важливу роль у теорії пізнання, характеризуючи співвідношення наукових теорій та галузей об'єктивного світу. У такому сенсі інтерпретація виступає як сукупність значень (смислів), які надають тим або іншим способом елементам певної теорії.

Розуміння як інтерпретація – це універсальна операція мислення, яка є оцінкою об'єкта (тексту, поведінки, явища природи) на основі певного зразка, стандарту, норми, принципу тощо. Розуміння передбачає засвоєння нового змісту й включення його в систему усталених ідей та уявлень. Розуміння нероздільно пов'язане з оцінкою та цінностями.

Герменевтична компетентність – це інтегральна особистісна якість, яка виражається в загальній здатності та готовності майбутнього фахівця до діяльності в інформаційному просторі. Вона базується на інтеграції знань, досвіду, а також цінностей, отриманих у процесі навчання й соціалізації, та полягає в незалежній та конструктивній інформаційно-аналітичній діяльності, що спрямована на аналіз, розуміння та інтерпретацію тексту в соціальному та професійному контекстах.

Як встановлено під час дослідження, наявність потреби у формуванні герменевтичної компетентності майбутніх фахівців як одного з найважливіших завдань вищої освіти підтверджується в матеріалах цілої низки сучасних міжнародних і державних документів. Так, у Комюніке VIII Конференції міністрів Європейського простору вищої освіти (м. Бухарест, 26–27 квітня 2012 р.) зазначено, що сучасний фахівець має поєднувати міждисциплінарні, мультидисциплінарні та інноваційні знання й компетенції із сучасним спеціальним знанням у певній предметній сфері, щоб відповідати більш широким запитам суспільства та ринку праці. Також наголошено, що під час академічного навчання й дослідної праці в студентів має сформуватися здатність адекватно оцінювати ситуацію й критично обґрунтовувати свої дії [2].

У Єреванському комюніке IX конференції міністрів освіти (м. Єреван, 14–15 травня 2015 р.) зазначено важливість розвитку в студентів міжкультурного розуміння, критичного мислення, політичної та релігійної толерантності, демократичних і громадянських цінностей в цілях укріплення європейської та глобальної громадянськості й запровадження основ інклюзивних суспільств [3].

У Законі України “Про освіту” зазначено, що метою освіти є формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [1].

Варто також зазначити, що в національній рамці кваліфікацій для фахівців 7 рівня (магістрів) вказано на першочерговість таких характеристик майбутніх фахівців, як оригінальність мислення та інноваційність діяльності, уміння вирішувати складні завдання в умовах неповної інформації, робити висновки та їх пояснювати, приймати рішення в складних і непередбачуваних умовах, що потребує нових підходів та прогнозування [4].

Висновки. Отже, як наголошено в основних нормативних документах у галузі вищої освіти, об'єктивні процеси розвитку сучасного глобального суспільства потребують докорінних змін у системі підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою, що мають забезпечити формування в них здатності до розуміння й інтерпретації інформації. Однак аналіз реальної практики роботи вишу засвідчує, що темпи модернізації організації та змісту професійної підготовки є досить повільними. Сьогодні багато викладачів досі концентрують увагу насамперед на формуванні суто академічних знань з дисциплін, які не повною мірою відповідають сучасним запитам часу, а не на формуванні найважливіших професійних компетенцій, визначених як у міжнародних, так і в національних освітніх документах.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
2. Комюніке VIII Конференції міністрів Європейського простору вищої освіти (м. Бухарест, Румунія, 26–27 квітня 2012 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=1851>.
3. Комюніке IX Конференції міністрів Європейського простору вищої освіти (м. Єреван, Вірменія, 14–17 травня 2015р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://enic-kazakhstan.kz/images/doc/RU-docs/10_Erevan_2015.pdf.
4. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#n37>.
5. Bell D. The Coming of the Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting / D. Bell. – London : Heinemann, 1976.
6. Benggt K. U. Ricoeur, Hermeneutics, and Globalization / K. U. Benggt. – New York ; London : Continuum Books, 2010.
7. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture / M. Castells. – 2nd ed. – Oxford : Wiley Blackwell, 2010. – Vol. 1: The Rise of the Network Society. – P. 162.
8. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States / F. Machlup. – Princeton : UP, 1962.
9. Umesao T. Japanese Civilization in the Modern World / T. Umesao, Sh. Yoshida, P. Schalow. – Osaka : National Museum of Ethnology, 2003. – 151 p.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

Давыдова Ж. В. Формирование герменевтической компетентности будущих специалистов как актуальная педагогическая проблема

В статье на основе анализа научной литературы раскрыта сущность понятия “герменевтическая компетентность”. Доказана целесообразность исследования проблемы формирования герменевтической компетентности будущих специалистов в высшей школе. Проанализированы основные факторы, которые обуславливают данную потребность.

Ключевые слова: герменевтическая компетентность, будущие специалисты, информационное общество, высшее учебное заведение, актуальность проблемы.

Davydova Zh. Hermeneutic Competence Formation for Future Specialists as the Actual Pedagogical Problem

The article grounds the topicality of study the problem of hermeneutic competence formation for future specialists. Such objective factor as the growth of global information supposes the changes in the range of competences of modern specialists. This leads to relevant transformation in the system of higher education. The main international and national documents on education emphasize the necessity of providing new approaches to competence formation. It is proved that current specialists are in acute need of forming hermeneutic competence because they have to deal with rolls of information in cross-cultural sphere which should be adequately understood and interpreted in order to make effective decisions. The students confirm the need in forming hermeneutic competence to be more competitive on international labour markets. Several approaches to the definition of the concept "Hermeneutics" are analyzed. In general sense Hermeneutics is a theory and methodology of interpreting texts. According to other definitions it is an art of understanding and comprehending senses and meanings of signs; theory and general rules of text interpretation; philosophic study on the ontology of understanding and epistemology of interpretation; art of interpreting and art of explaining. The hermeneutic competence is defined as an integral personality characteristic, which is expressed in general ability and readiness of a prospective specialist to activity in the information environment. It is based on the integration of knowledge, experience and values obtained in the process of education and socialization and is reflected in the independent and constructive information and analytical activity targeted at analysis, comprehension and interpretation of a text in social and professional contexts. The lack of studies on this problem makes it impossible for universities to provide students with this competence. So the urgency of grounding the theoretical and methodical fundamentals of hermeneutic competence formation of future specialists is acute.

Key words: *hermeneutic competence, future specialists, actuality of the problem, theoretical and methodical fundamentals.*

М. Р. ДЕМ'ЯНЧУКкандидат педагогічних наук
Рівненський базовий медичний коледж**ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЦИНИ**

У статті актуалізовано значущість формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців медицини. Доведено, що використання на практиці змодельованих ситуативних завдань інтерактивної взаємодії сприятиме формуванню комунікативної професійної компетентності майбутніх медиків. Проаналізовано спрямованість моделювання студентами зразків професійного спілкування на рівні прояву комунікативних бар'єрів. Наголошено, що апробовані та засвоєні оптимальні моделі професійного спілкування на різних рівнях студенти можуть використовувати під час проходження практик у медичних установах та в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: майбутні лікарі, медичні сестри, професійне спілкування, деонтологія, комунікативна компетентність.

Актуальність суспільної проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців медицини підсилюється положеннями в резолюціях Всесвітньої організації охорони здоров'я, де акцентовано на проблемах кадрової політики в реформуванні сфери охорони здоров'я та забезпеченні світового співтовариства кваліфікованими фахівцями медичної галузі. В нових соціально-економічних умовах розвитку держави й науково-технічного прогресу важливим аспектом надання необхідної медичної допомоги населенню є підготовка компетентних лікарів і медичних сестер. Потреба в підготовці висококваліфікованого медичного персоналу зумовлена також військовими діями на сході України, оскільки термінова кваліфікована медична допомога передбачає порятунок життя й забезпечення швидкого одужання наших захисників.

Зауважимо, що інтеграція України в європейський освітній простір базується на застосуванні світових стандартів стосовно кадрових ресурсів у сфері збереження здоров'я, що зазначено в Законі України "Про освіту" й рекомендаціях Міністерства охорони здоров'я України щодо забезпечення якості підготовки медичного персоналу з вищою освітою. Особливої значущості в професійній підготовці медичних кадрів набувають процеси формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців медицини.

Аналіз наукових літературних джерел свідчить, що дослідники поглиблено розглядали різні аспекти підготовки майбутніх лікарів і медичних сестер до професійного спілкування (А. Арсланова, І. Баликіна, І. Мельничук, С. Поплавська та ін.). Дослідники аналізували процеси розвитку медичної освіти в Україні в різні історичні періоди. Особливу увагу приділяли дослідженню педагогічного досвіду медичних університетів та освітньої діяльно-

сті професійних товариств українських лікарів у процесі становлення альтернативних навчальних закладів, форм медичної освіти та медичної допомоги [6]. Так, у дослідженні Є. Алексеевої визначено суб'єктно-особистісні детермінанти становлення менеджера сестринської справи [1], що свідчить про доцільність підготовки студентів вищої медичної школи до професійного спілкування на рівні "лікар – медична сестра". Розроблена автором система профорієнтаційної роботи зі студентами медичного коледжу та інституту на різних етапах професійного становлення в умовах багаторівневої освіти враховує низку чинників (психодинамічних, інтелектуальних, особистісних і соціально-психологічних) [5], що впливають на процес підготовки до професійного спілкування майбутніх фахівців медицини. На думку Є. Бастракової, в професійному становленні особистості медичного працівника з вищою освітою відіграють важливу роль фундаментальні та прикладні дослідження, спрямовані на вироблення принципів формування професійно важливих характеристик фахівця, для виявлення яких необхідно дослідити розвиток професійної діяльності її суб'єктів. Саме вивчення динаміки взаємозв'язку діяльності й особистості фахівця дасть змогу визначити алгоритм продуктивного професійного становлення [4]. Учені обґрунтовували шляхи формування комунікативної компетентності студентів-медиків і зазначали, що цей процес буде проходити успішно, якщо враховувати специфіку комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників; упроваджувати комплекс комунікативно орієнтованих терапевтичних завдань, що поетапно ускладнюються; актуалізувати комунікативно-значущі цінності майбутнього фахівця медицини (толерантність, стресостійкість, професійну емпатію, милосердя та ін.) [2]. Одним із напрямів досліджень науковців обрано аналіз особливостей професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх лікарів до використання медичної термінології [7] та ін. Однак науковці не зосереджували увагу на дослідженні практичних підходів до формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців медицини.

Мета статті – висвітлити методику формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців медицини на практиці.

До групи фахівців медицини з вищою освітою належать випускники вищих медичних навчальних закладів (ВМНЗ), які здобувають професію лікарів різних спеціальностей, медичних сестер, стоматологів, фармацевтів тощо. Враховуючи вимоги до реалізації компетентнісного підходу в медичній освіті, фахова підготовка студентів-медиків передбачає навчання майбутніх лікарів і медичних сестер оптимальними міжособистісним взаєминам на основі сформованої культури професійного спілкування. Зокрема, І. Баликіна зазначає, що важливою складовою професійної підготовки майбутньої медичної сестри є комунікативна компетентність, тобто здатність встановлювати й підтримувати необхідний рівень міжособистісних контактів, без яких складно уявити здійснення процесу сестринського догляду. До комунікативних умінь медичної сестри автор зараховує вміння вести

діалог із хворим, щоб знайти підхід до пацієнта, підтримати його у важкий період життя, взяти на себе спілкування з родичами, здатність до емпатії, спроможність у різних нестандартних ситуаціях займати адекватну позицію, щоб не зруйнувати віру пацієнта в одужання; вміння активно й тактовно співпрацювати з колегами в наданні медичної допомоги хворому [3, с. 35]. Ці ж якості необхідно сформуувати і в майбутніх лікарів, які безпосередньо спілкуються з пацієнтами стосовно їх змін в організмі, що спричиняють захворювання.

Останнім часом в Україні чимало зроблено для впровадження етичних принципів у медичну практику. Зокрема, було створено Комісію з питань біоетики при Кабінеті Міністрів України, Комітети з біоетики Національної академії наук, Медичної академії наук і Міністерства охорони здоров'я України. Тому на особливу увагу заслуговують інноваційні підходи до вивчення дисципліни "Медсестринська етика і деонтологія". Метою вивчення цієї дисципліни є ознайомлення майбутнього фахівця, зокрема медичної сестри, з етико-гуманістичними основами медицини, розкрити зміст міжнародно-визнаного етичного стандарту медичної практики, навчити використовувати його в складних проблемних ситуаціях професійної діяльності. Це дасть змогу в його подальшій діяльності на більш високому професійному рівні доглядати й піклуватися про пацієнтів, запобігати допущенню деонтологічних, професійних і загальнолюдських помилок [5, с. 142].

У наших попередніх дослідженнях доведено, що саме вивчення дисципліни "Медсестринська етика і деонтологія" з подальшим використанням змодельованих ситуативних завдань інтерактивної взаємодії сприятиме формуванню комунікативної професійної компетентності майбутніх медичних сестер [5, с. 67], що є основою для формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців медицини. Вважаємо, що розроблені методичні матеріали можуть бути корисними в практичній підготовці майбутніх лікарів різних спеціальностей до професійного спілкування.

Наприклад, на основі ознайомлення студентів з основними принципами формування кваліфікованого медичного колективу, із специфікою взаємин медичних працівників різних ланок студенти усвідомлювали, що міжособистісні контакти в медичному колективі є важливим питанням деонтології та етики. Професійна орієнтація студентів була спрямована на вияв турботи, допомоги, підтримки, що є основою професійного спілкування майбутніх фахівців медицини. Так, на практичних заняттях, виконуючи вправу "Мозковий штурм", студенти окреслювали переваги та недоліки роботи лікаря та медичної сестри в команді. Основними перевагами роботи в команді студенти визначали: підвищення якості управлінських рішень; скорочення часу на пошук оптимальних варіантів рішень; реалізація багатоаспектного підходу до вирішення складних ситуацій; спрощення процесу втілення прийнятих рішень; зосередження розумового процесу на досягненні мети; орієнтація на зміст і результати роботи; виявлення найбільш талановитих виконавців, спроможних генерувати професійні ідеї;

гнучкість у розподілі завдань; активізація ділової співпраці; створення творчої атмосфери; зростання кваліфікаційного рівня членів команди; забезпечення доцільної інтеграції знань і досвіду; врахування та узгодження різних інтересів і спрощення обміну інформацією; подолання пасивної поведінки окремих членів колективу; успішне вирішення конфліктних ситуацій; згуртування членів колективу та підвищення їх мотивації; скорочення плінності кадрів і запобігання опору змінам [5, с. 148].

Водночас студенти окреслювали певні недоліки роботи медиків у команді: витрати часу на створення та організацію роботи команди; поширення доступу до конфіденційної інформації; затримка прийняття рішення за досягненням консенсусу; зниження мотивації індивідуального успіху; підвищення відповідальності; домінування позицій визнаних авторитетів; суперництво між членами команди тощо. Тому особливу увагу в формуванні культури професійного спілкування майбутніх фахівців медицини приділяли виробленню в студентів умінь і навичок етично-деонтологічної поведінки як ціннісного надбання особистості. Важливою характеристикою визначено комунікативний аспект професійного спілкування лікаря чи медсестри з пацієнтами, що полягає у виробленні певного погляду на тимчасові й потенційні проблеми пацієнта та визначає наявність зворотного зв'язку, уникання комунікативних бар'єрів, використання комунікативного впливу шляхом вербального й невербального рівнів передачі інформації.

З метою апробації моделей спілкування лікаря чи медсестри та пацієнта студенти спочатку узагальнювали, що зворотний зв'язок – це реакція пацієнта на поведінку медичного працівника. Саме зворотний зв'язок дає змогу зрозуміти, як поведінку та інформацію лікаря сприймає та оцінює пацієнт. Далі в змодельованих ситуаціях у процесі діалогічної взаємодії на рівні “лікар – пацієнт”, “медсестра – пацієнт”, “лікар – медична сестра” тощо студенти виконували комунікативні ролі на рівні “промовець – слухач”.

У першому випадку студенти озвучували інформацію, що надходить від лікаря чи медсестри (“промовця”) й у відкритій формі містить реакцію на поведінку пацієнта (“слухача”): “Я не зможу відповісти на ваше запитання”, “Я не вітаю порушення вами режиму”, “Я розумію, про що зараз ідеться”. Можливі варіанти реакції медичного працівника студенти відображали за допомогою різних елементів невербальної комунікації, про що йшлося в дисертаційному дослідженні С. Поплавської [8]. У підсумковому аналізі студенти зазначали, що такий зворотний зв'язок забезпечує адекватне розуміння оптимальних професійних дій лікаря чи медичної сестри пацієнтом і створює умови для ефективного спілкування.

Студенти також моделювали зразки непрямого зворотного зв'язку – завуальованої форми передачі інформації. Для цього використовували риторичні запитання на кшталт: “Ви дійсно так вважаєте?”, “І це допоможе?”; іронічні зауваження на кшталт: “Так... У нас тепер всі знають, як треба лікувати”; вербальні та невербальні дії тощо. У цьому випадку “слухач” повинен сам здогадуватися, що саме хотів сказати йому “промовець”,

і які насправді його реакція та ставлення. Оскільки здогади не завжди виявляються правильними, студенти доходили висновку, що це значно ускладнює процес професійного спілкування.

Використовували моделі спілкування, де в ролі “слухача” виступала медсестра, яка повинна, за можливістю, недвозначно реагувати на слова й поведінку пацієнта. Тому студенти визначали такі моделі відповідей: “Це не входить в мою компетенцію, треба порадитися з лікарем, старшою медсестрою” тощо. Якщо пацієнт надає медсестрі інформацію, що не піддається однозначному тлумаченню, вона зобов’язана поставити уточнюючі питання.

Студенти узагальнювали, що будь-яке повідомлення трансформується під впливом особливостей особистості “слухача”, його ставлення до автора повідомлення, тексту, ситуації. Так, одні й ті самі слова, почуті пацієнтом від лікаря, медсестри, сусіда по палаті, родича, можуть викликати в нього різні реакції. Зауваження лікаря, швидше за все, буде вислухано з належною увагою, медичної сестри – з довірою або інколи з недовірою, а зауваження сусіда – з роздратуванням. Тому виконання подібних вправ було спрямоване на те, щоб сформувати в студентів уміння доносити професійно важливу інформацію так, щоб вона викликала довіру в пацієнта.

Адекватне сприйняття інформації залежить також від наявності або відсутності в процесі спілкування комунікативних бар’єрів. У цьому випадку студенти оперували інформацією як про існування в пацієнтів психологічного захисту від інформації про стан здоров’я та прогнози в його змінах, так і про можливі перешкоди на шляху адекватного сприйняття інформації від медсестри, а також виділяли такі комунікативні бар’єри: фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, соціально-культурний та бар’єри відносин.

Студенти моделювали зразки прояву комунікативних бар’єрів і пояснювали їх особливості. Так, фонетичний бар’єр може виникати, коли лікар, медсестра та пацієнт говорять швидко й невиразно або на різних мовах і діалектах, мають дефекти мови та дикції. Семантичний (смісловий) бар’єр пов’язаний з проблемою жаргонів, властивих людям певних вікових груп, професій або соціального стану (наприклад, мова підлітків, наркоманів, моряків, хакерів, жителів віддалених місцевостей тощо має свої особливості). Зняття такого бар’єру – актуальна проблема для представників медичної професії, оскільки від його подолання залежить успішність терапевтичного контакту. Тому в майбутніх фахівців медицини повинні бути навички засвоєння чужих семантичних систем. Інколи медпрацівник сам провокує виникнення смислового бар’єра в пацієнта, без потреби використовуючи професійні терміни. Надалі це може призвести до розвитку патологічних реакцій унаслідок несприятливого впливу на психіку пацієнта [5, с. 69].

Виникнення стилістичного бар’єра можливо при невідповідності мови лікаря чи медичної сестри ситуації спілкування, наприклад, при їх фамільярній поведінці, коли всіх пацієнтів, старших певного віку, називають

“бабуся” та “дідусь”, не враховуючи психологічних особливостей людей та їх психологічного стану (зміна свідомості внаслідок захворювання або прийому лікарських препаратів).

Студенти моделювали й аналізували ситуації, коли лікар чи медсестра проводять психопрофілактичні бесіди з пацієнтами перед маніпуляційним втручанням, навчає їх навичкам прийому лікарських препаратів, використанню апаратури, знайомить із різними методиками здорового способу життя. Обговорювали ситуації, в яких може виникнути бар'єр логічного нерозуміння, тобто логіка міркувань медика може бути або занадто складна для пацієнта, або здаватися йому неправильною або непереконливою. Логіка доказів пацієнта також може бути помилковою на думку лікаря чи медсестри. Студенти зазначали, що причиною виникнення соціально-культурних бар'єрів може бути сприйняття пацієнта як особи певної професії, певної національності, статі, віку, соціального статусу. Лікар і медсестра повинні бути готовими до виникнення цього бар'єра, до того, що для певної частини хворих їх авторитет недостатній; особливо це актуально для молодих фахівців медицини.

У процесі професійного спілкування медиків можуть виникати й бар'єри відносин. Студенти зазначали, що йдеться про негативні емоції, які викликає людина, причому причину цього інколи важко усвідомити (наприклад, про формування до неї негативного ставлення, яке поширюється й на передану інформацію). Так, у змодельованих ситуаціях студенти усвідомлювали, що будь-яка інформація несе в собі той чи інший елемент впливу на поведінку, думки, установки з метою їх часткової або повної зміни. Вони виділяли два типи комунікативного впливу – авторитарний і діалогічний, що розрізняються характером психологічної установки, яка виникає між лікарем, медсестрою та пацієнтом. У більшості випадків установка не усвідомлюється автором повідомлення, проте визначає стиль його комунікативного впливу. У разі авторитарного впливу це – позиція “зверху”, у разі діалогічного – “поруч”. Як лікар чи медсестра, так і пацієнт можуть займати в діалозі різні позиції, що залежить від типу лікувальної установи, взаємин медичного персоналу, індивідуальних особливостей осіб, що спілкуються. Авторитарний вплив медика передбачає підлегле становище пацієнта, який повинен дослухатися й некритично сприймати інформацію, не маючи стійкої думки з певного питання.

Студенти узагальнювали, що маніпулювання пацієнтом у процесі передачі інформації суперечить принципам і нормам Етичного кодексу. В цьому контексті особливого значення набуває перша зустріч лікаря чи медсестри з пацієнтом, результат якої залежить від їх установки на досягнення взаєморозуміння. Саме прийнятий медиком при першій зустрічі стиль спілкування надалі визначить конструктивність спілкування загалом.

Наприклад, у процесі “Мозкового штурму” студенти визначали, характеризували й моделювали такі функції спілкування: контактну, яка полягає у встановленні комунікації як виявлення взаємної готовності прийня-

ти та передати інформацію; інформаційну – безпосередній обмін інформацією; спонукальну – спрямування активності на виконання певних дій; координаційну, що передбачає взаємну орієнтацію медичної сестри й пацієнта на узгодження дій для спільної діяльності; розуміння – адекватне сприйняття та розуміння стилю поведінки, взаєморозуміння; амотивну – цілеспрямоване викликання необхідних емоцій, обмін емоціями, зміна в пацієнта емоційних станів; встановлення відносин і здійснення впливу – зміна поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери, особистісно-смислових утворень, намірів, настанов, думок, рішень, потреб, дій, оцінок [5, с. 149]. Студенти узагальнювали, що бесіда з пацієнтом не повинна обмежуватися лише збиранням скарг і даних, анамнезу про розвиток захворювання, а й обов'язково повинна забезпечити дослідження проблеми пацієнта. Адже він далеко не завжди звертається до медсестри в разі появи симптомів захворювання чи нездужання. Медпрацівник повинен розібратися, що є основним мотивом візиту до нього пацієнта, а в основі цього лежить вміння спілкуватися професійно.

Шляхом участі в “Мозковому штурмі” студенти уточнювали розуміння сутності спілкування для фахівців медицини й зазначали, що особистість у спілкуванні реалізується на таких рівнях:

1. Спілкування – взаємовплив. Становлення та розвиток особистості за таких умов є результатом психологічного впливу одного суб'єкта на іншого в процесі взаємодії, діалогу. Спілкуючись, люди передають одне одному знання про навколишню дійсність, вміння та навички, необхідні для здійснення певного виду діяльності. Під час спілкування відбувається активізація внутрішніх особливостей і станів особистості й актуалізація складових її комунікативного потенціалу.

2. Спілкування – діяльність. Залучення професійного досвіду до практики спілкування, реалізації діяльній сутності спілкування, в якому лікар чи медична сестра є його активним учасником, унікальною й неповторною індивідуальністю, суб'єктом діяльності, здатним взаємодіяти, розуміти і впливати в процесі професійної комунікативної діяльності.

3. Спілкування – обмін інформацією. Становлення особистості відбувається в процесі реалізації її комунікативних здібностей, якостей, умінь, комунікативної програми поведінки. Під час спілкування відбувається обмін цінностями, нормами, інформацією, необхідними людині для її повноцінного становлення в соціумі. Спілкування розширює загальний світогляд людини та сприяє розвитку психічних утворень, необхідних їй для життєдіяльності.

4. Спілкування – сприймання людьми одне одного. На цьому рівні виникає взаєморозуміння (непорозуміння) між учасниками спілкування.

5. Спілкування – міжособистісні відносини. Розвиток статусно-рольових характеристик лікаря та медичної сестри, прояв соціально-психологічних стереотипів їх поведінки, взаємин у колективі, вміння врахо-

увати позиції співрозмовника тощо – необхідні якості для спілкування майбутнього фахівця медицини з пацієнтами та співробітниками [5, с. 153–154].

Висновки. Отже, формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців медичної галузі передбачає активну участь студентів у змодельованих ситуаціях комунікативної взаємодії ще під час навчання у вищому медичному навчальному закладі. Апробовані, відкореговані та за-своєні оптимальні моделі професійної комунікативної взаємодії на рівні “лікар – пацієнт”, “медична сестра – пацієнт”, “лікар – медична сестра” тощо можуть використовувати студенти під час проходження практик у медичних установах та в майбутній професійній діяльності.

Проведене дослідження не претендує на всебічне вирішення проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого дослідження різних аспектів професійного спілкування фахівців медицини. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці навчальних тренінгових програм для оптимізації формування культури професійного спілкування майбутніх лікарів.

Список використаної літератури

1. Алексеева Е. Б. Субъектно-личностные детерминанты становления менеджера сестринского дела : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Б. Алексеева. – Краснодар, 2007. – 168 с.
2. Арасланова А. Т. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях медицинского колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Т. Арасланова. – Оренбург, 2008. – 237 с.
3. Баликіна І. Д. Формування комунікативної компетентності медичних працівників в процесі здобування професійної освіти / І. Д. Баликіна // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 10–11 листопада 2011 р.) / відп. ред. В. Й. Шатило. – Житомир : Полісся, 2011. – С. 34–35.
4. Бастрасова Е. Г. Профессиональное становление личности медицинского работника среднего звена: на примере медицинской сестры : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. Г. Бастрасова. – Калуга, 2003. – 20 с.
5. Демянчук М. Р. Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. Р. Демянчук. – Хмельницький, 2015. – 228 с.
6. Клос Л. Є. Розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях (друга половина XVIII – 30-ті роки XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Є. Клос. – Львів, 2002. – 281 с.
7. Мельничук І. М. Особливості професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх лікарів до використання медичної термінології / І. М. Мельничук, Я. М. Нахаєва // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 719. – С. 110–117.
8. Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Д. Поплавська. – Житомир, 2009. – 266 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Демянчук М. Р. Формирование культуры профессионального общения будущих специалистов медицины

В статье актуализирована значимость формирования культуры профессионального общения будущих специалистов медицины. Доказано, что использование на прак-

тике смоделированных ситуативных задач интерактивного взаимодействия будет способствовать формированию коммуникативной профессиональной компетентности будущих медиков. Проанализирована направленность моделирования студентами образцов профессионального общения на уровне проявления коммуникативных барьеров. Подчеркнуто, что апробированные и усвоенные оптимальные модели профессионального общения на разных уровнях могут использоваться студентами при прохождении практики в медицинских учреждениях и в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущие врачи, медицинские сестры, профессиональное общение, деонтология, коммуникативная компетентность.

Demyanchuk M. Practice of Formation of Future Medical Specialists' Professional Communication Culture

The importance of creating future medical specialists' professional communication culture is actualized in the article. The analysis of scientific literature indicates that researchers have studied different aspects of training future doctors and nurses in depth. An important part of training of future medical specialists is communicative competence – the ability to obtain and maintain the required level of interpersonal contacts through professional communication. It is proved that the use of simulated practice situational tasks of interactivity facilitate the formation of professional competence of future medical specialists. The focus of modeling samples of professional communication by students at the manifestation of communication barriers is analyzed. For the purpose of testing models of communication doctor or nurse and patient students synthesized that feedback is the patient's response to health worker's behavior that allows to understand how is the behavior and medical information seen and evaluated by the patient. In simulated situations in the dialogic interaction at the level of "doctor – patient", "nurse – patient", "doctor – nurse" and others students performed the role of communication at the "speaker – listener" level.

The study is not meant to comprehensively address the problem and does not cover all aspects of the outlined topics and lays the foundation for further study of various aspects of professional communication specialists medicine. Prospects of further scientific studies to see the development of educational training programs to optimize the formation of professional communicative culture of future doctors. Tested and studied models of professional communication at different levels can be used by students during practical training in hospitals and in their future careers.

Key words: future doctors, nurses, professional communication, ethics, communicative competence.

УДК 378.147.88

Н. О. ДЯЧЕНКО

кандидат педагогічних наук
Інститут вищої освіти НАПН України, м. Київ

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З НАПИСАННЯ АНОТАЦІЇ ДО ПУБЛІКАЦІЇ В НАУКОВОМУ ВИДАННІ

У статті зауважено на труднощах, що виникають у студентів магістратури при написанні анотації. Здійснено аналіз наукових журналів, що входять до наукометричної бази IndexCopernicus, і зазначено, що науковим виданням бракує єдності у вимогах до оформлення анотації. Визначено основні рекомендації щодо її написання. На основі отриманих даних запропоновано використовувати прийом “Виріжай та вставляй” для вдосконалення навички написання анотації для студентів магістратури.

Ключові слова: анотація, вимоги до оформлення анотації, студенти магістратури, наукова публікація.

Проведення дослідження та оприлюднення його результатів у вигляді наукових публікацій є одним із основних видів науково-дослідницьких завдань не тільки для науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів, докторантів, а й для студентів, які навчаються на другому рівні вищої освіти. Результати досліджень мають бути доступними для інших фахівців і чинити потенційний вплив на наукове співтовариство. Якщо наукові журнали розглядати як основне джерело нової інформації, то опублікована стаття – це своєрідний засіб комунікації не тільки з фахівцями певної кваліфікації, а й із широкою аудиторією.

Написання наукової статті та представлення її в журналі для публікації забирає багато часу й часто є складним завданням, особливо для магістрів. Перешкодами до якісного викладу тексту для студентів є брак досвіду, недосконалість навичок писемного мовлення, необізнаність із вимогами наукового писемного стилю, страх невдачі тощо. Проте процес написання наукової статті є корисним інструментом для розвитку наукового мислення, навичок писемного мовлення, що дасть змогу майбутнім фахівцям спілкуватися в наукових спільнотах.

Наразі досить актуальними є дослідження з формування навичок академічного письма (Є. В. Васильєва [1], Л. В. Сазанович [15]); оформлення публікацій у наукових журналах (І. М. Женченко [5]); особливостей написання наукових текстів (Ю. П. Сурмін [16]), зокрема анотацій англійською мовою (І. С. Грицай [4], О. В. Тимошенко [17], С. В. Частник, О. С. Частник [19]). Проте майже відсутні публікації з питань написання анотації українською мовою згідно з новими вимогами до її оформлення.

Мета статті – дати практичні рекомендації для студентів магістратури щодо написання анотації до наукової публікації в журналах, що входять у наукометричні бази.

Для досягнення поставленої мети необхідно визначити сутність поняття “анотація”; проаналізувати вимоги до оформлення анотацій та на основі проведеного аналізу подати рекомендації щодо її написання.

Тлумачний словник української мови дає таке визначення: анотація – стисла бібліографічна довідка, характеристика змісту книги, статті тощо [18].

Анотація – короткі відомості про книгу, статтю, монографію з погляду призначення, змісту, виду, форми та інших особливостей [16].

Писемний центр університету Північної Кароліни анотацію визначає як самодостатнє, коротке й потужне представлення, що описує працю, більшу за розміром [20].

Отже, анотацію до статті визначаємо як стислу характеристику наукової роботи, що має певну структуру.

Здійснено аналіз вимог щодо оформлення анотації в 10 українських наукових журналах у галузі освіти, що входять у наукометричну базу IndexCopernicus. Вибір наукових видань здійснювали за індексом цитувань за результатами 2015 р. [10].

Результати дослідження показали, що вимоги до написання анотації схожі, проте відсутня єдність у стилі їх оформлення. Наведемо вимоги до оформлення анотацій у проаналізованих журналах (табл.).

Таблиця

Вимоги до оформлення анотації

| № | Назва журналу | Вимоги |
|---|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | “Proceedings of the National Aviation University” (“Вісник Національного авіаційного університету”) | Містити не менше 150, але не більше 300 слів. Коротко повторювати структуру статті (цілі й завдання дослідження, методи, результати, висновки). Не містити посилань на літературу та аббревіатур (якщо це можливо) [2] |
| 2 | Журнал “Академічний огляд” | Анотації повинні бути інформативними та повністю зрозумілими, коротко представляти тему; в них зазначають основні результати та висновки. Анотації повинні містити від 250 до 500 знаків і розміщуються перед текстом статті [6] |
| 3 | “Неперервна професійна освіта: теорія і практика”; “Педагогічний процес: теорія і практика” та “Освітологія” | Для статей українською мовою подають анотацію укр. І рос. Мовами (500–1000 знаків), а також англ. Мовою (1500–2000 знаків). Для статей англійською мовою подають анотацію англ. І рос. Мовами та розширену укр. Мовою [10; 11; 12] |
| 4 | Збірник наукових праць “Інформаційні технології в освіті” | Анотація до статті має бути опублікована українською, російською та англійською мовами [8] |
| 5 | “Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка” | Анотація статті (6 рядків) українською мовою та російською ідентичні. Анотацію статті англійською мовою (250 слів) складають за таким планом: постановка проблеми, матеріал дослідження та його методи, виклад результатів, висновки [3] |

Продовження табл.

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|--|
| 6 | “Порівняльно-педагогічні студії” | В анотації має бути чітко сформульовано мету, отримані результати дослідження та новизну роботи. Анотацію англійською мовою подають у розширеному варіанті (не менше 250 слів – 2 тис. друкованих знаків), а українською та російською мовами – 10 рядків (700 друкованих знаків) [14] |
| 7 | Науковий збірник “Педагогічна освіта: теорія і практика” Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка | Анотація українською мовою (250–300 знаків) та англійською (1800–2000 знаків) [13] |
| 8 | Засоби навчальної та науково-дослідної роботи | Стисла анотація має бути мінімум 1000 літер (для кожної анотації); трьома мовами (українською, російською та англійською). В ній треба коротко зазначити мету дослідження, основні результати та висновки. Анотацію можна подавати окремо від основного тексту [7] |

Отже, з табл. бачимо, що 9 із 10 журналів вимагають писати анотацію трьома мовами: українською, російською та англійською. Кількісний обсяг української анотації варіюється від 250 до 700 знаків, однак виникають певні труднощі, щоб перевести слова в знаки або літери в знаки чи в слова. Тому бажано було б подавати цю інформацію в одній позиції – або знаки, або слова. Вимоги до анотації англійською мовою майже однакові, тобто вона має бути розширеною (до 2 тис. знаків) та мати певну структуру. Проте деякі журнали публікують анотації, що написані у вільному стилі, більшість журналів вимагають формальну структуру з певною кількістю слів (200–250).

Отже, для того щоб написати якісну анотацію, яка не тільки відповідає вимогам щодо її оформлення, а й є показником якості та цікавості самої публікації, треба дотримуватися таких основних правил.

1. Перед написанням анотації визначте її вид: описова або інформативна. Описова анотація коротка (не більше 100 слів). Її мета – описати інформацію, подану в статті, проте в ній не зазначають результати дослідження та не висловлюють власні судження. Інформативна анотація більша за розміром (від 200 слів) і складається з частини описової анотації, до якої додають результати дослідження, висновки тощо.

2. Структура анотації має повторювати структуру статті та включати такі частини: передумова, методи, результати та висновки. Детальніше розглянемо зазначені позиції:

а) передумова – це найкоротша частина, що описує певну інформацію, за обсягом не перевищуючи 2–3 речення. Дайте відповіді на такі запитання: Що вже відомо про предмет, що досліджується? Що невідомо про

предмет? Визначте, якою є проблема дослідження. Якщо збільшується обсяг передумов, відповідно, зменшується обсяг частини результатів, що для читача є основною інформацією;

б) методи. Ця частина повинна містити достатньо інформації, щоб читач зрозумів, що відбувалося й яким чином. Приклади питань для опису методів: Яким чином будувалося дослідження? Яким був розмір вибірки загалом або в групах? Яка тривалість дослідження? Яким чином вимірювалися початкові результати і як це було визначено?

в) результати. Це найважливіша та найбільша частина анотації, де читач має змогу ознайомитися з якісними або кількісними результатами дослідження. Описуючи результати, уникайте таких слів, як “маленький”, “дуже”, “істотний/значний” тощо;

г) висновки. Ця частина містить найголовніший висновок дослідження, оформлений декількома реченнями, та налічує 3 елементи: основний висновок, додаткові результати дослідження, перспективи подальших розвідок дослідження.

3. В анотації варто уникати: повторення назви статті, особливих вузькопрофільних термінів та їх визначення, не включати в її зміст інформацію, що не зустрічається в основному тексті статті.

4. Не використовують в анотації скорочення, умовні позначення та посилання на літературні джерела.

5. Коли анотацію написано, обов'язково перегляньте її ще декілька разів для того, щоб виключити зайві слова або додати ті, що посилюють її зміст.

Зазвичай процес написання анотації викликає в студентів певні труднощі, для спрощення цього процесу рекомендуємо використовувати прийом “Виріжай та вставляй”. Поетапно розкриємо застосування цього прийому:

- необхідно прочитати весь текст статті;
- підкресліть речення (фрази), що відображають ключові моменти в кожному структурному елементі статті;
- випишіть (виріжте) та розташуйте їх так, як вони зустрічаються в тексті;
- спробуйте одним реченням сформулювати сутність усієї статті;
- використовуйте допоміжні фрази, наприклад: “В останні роки дослідники зацікавлені в...”, “Попередні дослідження були зосереджені на...”, “Одним із найважливіших аспектів... це...”, “Стаття призначена...”, “У статті розглянуто ключові етапи...” тощо;
- із виписаних речень створіть один самостійний абзац за вищезначеною структурою.

Висновки. Отже, анотація – це єдина частина наукової публікації, з якою мають змогу ознайомитися всі без винятку читачі. Головне завдання автора в процесі написання анотації – це стисло, структурно та інформативно представити зміст статті. Для написання якісної анотації запропоновано рекомендації для студентів магістратури. Аналіз вимог до написання

анотацій у наукових журналах показав, що редакції не єдині в поглядах щодо її оформлення. Тому бажано було б для авторів формулювати більш чіткі інструкції з подання анотації, що включають певні деталі, наприклад, з яких частин вона має складатися.

Список використаної літератури

1. Васильєва Є. В. Навички та вміння, необхідні для реалізації академічного письма / Є. В. Васильєва // Мова. Культура. Бізнес. – Київ : Правові джерела, 2003. – Вип. 1. – С. 287–293.
2. Вісник Національного авіаційного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/visnik/index>.
3. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://visnyk.zu.edu.ua/Required.php>.
4. Грицай І. С. Основні рекомендації щодо написання анотацій англійською мовою [Електронний ресурс] / І. С. Грицай // НТУУ “КПІ”. – 2014. – Режим доступу: <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1009>.
5. Женченко М. І. Оформлення публікацій у наукових журналах і збірниках: вимоги стандартів та видавничі реалії (на прикладі наукових видань НАН України) [Електронний ресурс] / М. І. Женченко. – 2011. – Режим доступу: http://www.nas.gov.ua/publications/books/series/9789660247048/Documents/2011_05/20_Zhenchenko.pdf.
6. Журнал “Академічний огляд” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://duan.edu.ua>.
7. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/zasoby/about/submissions#authorGuidelines>.
8. Збірник наукових праць “Інформаційні технології в освіті” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ite.kspu.edu>.
9. Наукометрична база IndexCopernicus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://jml2012.indexcopernicus.com/masterlist.php?page=1&3&1&2&area%5B%5D=S&area%5B%5D=SS&area%5B%5D=AH&disciplines%5B%5D=33&cntr%5B%5D=UKR&icv_from=0&icv_to=176.
10. Неперервна професійна освіта: теорія і практика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://npo.kubg.edu.ua/information.html>.
11. Освітологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://npo.kubg.edu.ua/information.html>.
12. Педагогічний процес: теорія і практика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://npo.kubg.edu.ua/information.html>.
13. Педагогічна освіта: теорія і практика Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://science.kpnu.edu.ua/portfolio/pedahohichna-osvita-teoriya-i-praktyka>.
14. Порівняльно-педагогічні студії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sce.udpu.org.ua/uk/правила-для-авторів>.
15. Сазанович Л. В. Формування навичок академічного письма на заняттях з англійської мови в медичному ВНЗ [Електронний ресурс] / Л. В. Сазанович // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34. – С. 504–509. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_34_72.
16. Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація : навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / Ю. П. Сурмін // НАДУ. – 2008. – Режим доступу: <http://lib.rada.gov.ua/static/about/text/surmin.pdf>.
17. Тимошенко О. В. Особливості написання анотації англійською мовою [Електронний ресурс] / О. В. Тимошенко. – 2013. – Режим доступу: <http://www.confesp.fl.kpi.ua/node/1150>.

18. Тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eslovnuk.com/анотація>.

19. Частник С. В. Написання анотацій та резюме англійською мовою : навчально-методичні матеріали до циклу практичних занять з курсу іноземної мови для аспірантів та пошукувачів [Електронний ресурс] / С. В. Частник, О. С. Частник ; Харк. держ. акад. культури. – 2015. – Режим доступу: http://www.ic.ac.kharkov.ua/Facs_Kaf/nmm_engl_15.pdf.

20. Abstracts [Electronic resource] // The Writing Center at UNC-Chapel Hill. – Mode of access: <http://writingcenter.unc.edu/handouts/abstracts>.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Дяченко Н. А. Практические рекомендации по написанию аннотации к публикации в научном издании

В статье обращено внимание на трудности, возникающие у студентов магистратуры при написании аннотации. Проведен анализ научных журналов, входящих в наукометрическую базу Index Copernicus, и указано, что научным изданиям не хватает единства в требованиях к оформлению аннотации. Определены основные рекомендации по ее написанию. На основе полученных данных предложено использовать прием “Вырезай и вставляй” для усовершенствования навыка написания аннотации студентами магистратуры.

Ключевые слова: аннотация, требования к оформлению аннотации, студенты магистратуры, научная публикация.

Dyachenko N. Practice Guidelines of Writing Abstracts for Publication in Scientific Journals

One of the most important parts in the structure of the scientific paper is the abstract. Many recent studies have focused on the problem of the formation of academic writing skills, designing publications in scientific journals and writing an abstract in English. In this paper attention is paid on the Masters student’s difficulties in writing abstract (such as lack of experience, underdeveloped writing skills, ignorance of the requirements of scientific writing style, the fear of failure) and how to overcome them.

The data analysis of scientific journals is helped in achieving the main goal of the paper. The purpose of this paper is to give practical recommendations in writing abstract. The sample included 10 scientific journals from the database of Index Copernicus. With one exception, the data confirm that some journals publish abstracts that are written in free style, most journals require a formal structure with a certain number of words (200–250).

The main recommendations for writing abstract are identified. These are to determine the type of abstract, to match the structure of abstract with the structure of paper and contain the following parts, like the background, methods, results and conclusions. Based on the data, the usage of the method “Cut and Paste” for improving Master student’s writing skills of abstract is proposed. The steps (read the paper, underline the phrase, write it out or cut, locate in order, tell about the essence of your paper in one sentence and make a paragraph) of applying this method are revealed. It was proved that this method may help students to improve their thinking skills and at last to write a good abstract for their own paper.

The results of this analyze shows that the publishers are not united in requirements for writing abstract. It would be better to give clear instructions in submission the abstract.

Key words: abstract, abstract design requirements, students of Master, scientific publication.

УДК 378: 37.091

І. М. ЗАБІЯКА

кандидат педагогічних наук

Луцький національний технічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Статтю присвячено обґрунтуванню сутності поняття академічної культури в контексті її формування у студентів вищих навчальних закладів. З'ясовано, що культурологічний підхід відображає європейську філософію освіти і підготовки нового типу фахівця-дослідника, виразаючи набір інноваційних інваріантів професіоналізму таким складником, як академічна культура.

Ключові слова: академічна культура, цінності академічної культури студента, професійна підготовка, професійна компетентність, глобалізація вищої освіти, економіка знань.

Сьогодення диктує потребу в діяльних, інтелектуально й духовно розвинутих фахівцях, котрі орієнтуються в численних науково-технічних новаціях, пропонують власні новаторські ідеї, вміють швидко порівнювати, аналізувати й оцінювати, мобільно знаходять ефективні та обґрунтовані рішення, критично і творчо мислять, володіють основами інформаційних технологій і способами їх використання у професійній діяльності. Нова компетентнісна парадигма освіти ставить за мету формування такого фахівця, котрий гармонійно поєднує освіченість, духовність, професіоналізм, моральну вихованість, розвиток особистості відповідно до духовних цінностей національної і загальнолюдської культури.

У сучасних культурно-освітніх реаліях особливо актуальним є твердження академіка С. Гончаренка про те, що повноцінно захищеною в соціальному плані може бути лише широко, фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності у зв'язку зі змінами виробничих технологій або вимог ринку праці [2]. Однак, не слід абсолютизувати прагматичні підходи до розуміння життєвої і професійної стратегії особистості XXI ст., "потрібно розширити розуміння пізнання як реалізації не тільки прагматичних завдань, але й руху до подолання скінченності людського існування, намагнічуючи його вічність" [5, с. 5]. Глобалізація, інтернаціоналізація освіти, орієнтація на економіку знань та їх капіталізація – головні виклики сучасності, що постають перед вищою освітою й актуалізують культурологічно-ціннісні підходи до модернізації її мети і змісту, оцінювання якості та конкурентоспроможності. Значені тенденції розвитку та трансформації системи вищої освіти як у національному, так і міжнародному контексті посилюють увагу науковців до проблеми формування академічної культури студентів.

На сучасному етапі проблема формування академічної культури в педагогічних контекстах знайшла своє відображення в наукових працях Н. Гордієнко, А. Прохорова, О. Семеног, І. Сизової, П. Скота, І. Томашевської, О. Фаст, М. Шиверських та ін. Засадничими для методологічного осмислення проблеми є публікації провідних науковців України С. Гончаренка, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, у яких обґрунтована унікальна роль нової генерації молодих дослідників в умовах глобальної змагальної взаємодії, акцентовано увагу на якості та конкурентоспроможності вищої освіти, досвіді світових лідерів вищої школи із найпотужнішим університетським потенціалом.

Зважаючи на актуальність окресленої проблеми, *мета статті* полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності поняття академічної культури в контексті її формування у студентів університету в умовах глобалізаційних освітніх процесів.

Тенденції глобалізації та інтернаціоналізації в сучасній вищій школі увиразнили низку викликів, які не могли не вплинути на зміну цінностей академічної культури. До них належать:

- інформаційна культура, яка формується в умовах економіки знань;
- академічна революція, ознаменована включенням підприємницької функції в діяльність ВНЗ і появою концепції підприємницького університету;
- посилення конкуренції на внутрішньому і міжнародному ринках наукових та освітніх послуг.

Значний вплив на розвиток сучасної вищої освіти справило формування суспільства сучасних знань, у якому головним фактором і ресурсом розвитку виступає фундаментальне знання, а його обмін, використання можуть стати основою духовного і матеріального добробуту.

У контексті зазначених тенденцій і факторів відбуваються суттєві зміни в цінностях академічної культури вищої школи – формуються нові, постакадемічні, цінності, а разом із ними нова академічна культура.

У тлумачних словниках знаходимо такі визначення поняття “академічний”: навчальний (якщо мається на увазі вищий навчальний заклад); суто теоретичний; такий, що наслідує традиції, зразки; почесний, кращий. Ключовими концептами цих дефініцій, як бачимо, є знання, теорія, традиція, зразок, визнання.

Аналіз корпусу спеціальних текстів засвідчив відсутність єдиного визначення цього поняття: “сукупність норм і цінностей освітньої і наукової діяльності університету” [7], “...передусім культура моральності і служіння суспільству” [11], “...оволодіння різними способами навчально-пізнавальної та навчально-дослідницької діяльності, готовність до переходу від теоретичного до практичного навчання” [3], професійна субкультура наукового співтовариства [4].

Очевидно, що в основі проаналізованих визначень лежить розуміння академічної культури як ціннісно-нормативної основи здійснення особливого виду людської діяльності, пов'язаної з пізнанням (знанням).

Академічну культуру прийнято розуміти як сукупність норм і цінностей освітньої і наукової діяльності університету. Класичні академічні цінності вищої освіти сформувались разом із класичною моделлю університету індустріального суспільства (академічна свобода, єдність дослідження і викладання тощо). Характерним є і те, що цінності наукового дослідження згодом було доповнено цінностями етосу науки, сформульованими Р. Мертоном та Б. Барбером у другій половині ХХ ст. [10]. Сьогодні до традиційних академічних цінностей зараховують критичне мислення, неприкладну науку, академічну (інтелектуальну свободу), відданість інтересам правдивого знання, автономію, визнання науковим співтовариством, публікацію в авторитетних виданнях тощо. Зазначені цінності характеризують не окремі нації та регіони, не конкретні інститути, а мають універсальний характер.

Думки сучасних науковців сходяться на тому, що академічна культура – це передусім етична культура і служіння суспільству. Найбільш рельєфно сучасне розуміння цінностей академічної культури було сформульовано у Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в ЄС: “Ключовими принципами добросовісного академічного співтовариства є чесність, довіра, прямота, повага, відповідальність і підзвітність” [1].

До основних цінностей академічної культури віднесено:

- інтелектуальна свобода і соціальна відповідальність;
- моральна відповідальність самостійних дослідників і вчених не тільки за процес дослідження (вибір теми, методи і порядність), але і за його результати;
- прагнення окремих наукових об'єднань до співпраці у світовому масштабі;
- право вчених вільно висловлювати свої думки про наукові та етичні аспекти дослідницьких проєктів і їх результатів, право також уникати участі в проєктах, які суперечать їх переконанням, цінностям;
- самоцінність інтелектуальної роботи незалежно від термінів одержання результатів.

У наукових працях, присвячених вивченню зарубіжного досвіду організації вищої освіти, усталеним виявився підхід, згідно з яким, поняття академічної культури трактується в досить вузькому розумінні, а саме як відмітна ознака конкретного науково-освітнього закладу. Наприклад, дослідження проблеми формування академічної культури у Великобританії та Фінляндії засвідчило наявність множини “академічних культур”, кожна із яких відображає специфіку окремої освітньої установи. Нерідко зазначене поняття зводиться винятково до етосу науково-освітнього співтовариства або ототожнюється із професійною етикою [12].

У дослідженні Дж. Соненфелда із Єльської школи менеджменту (Yale School of Management) виокремлено такі типи академічної культури, як:

- “Бейсбольна команда” (baseball team) – провідні успішні працівники вважають себе “вільними гравцями”, за яких борються працевластувачі;
- “Клуб” (the club) – працівники відрізняються відданістю своїй організації та командною роботою;
- “Фортеця” (the fortress) – працівники не захищені правилами і працюють “як під час воєнних дій”;
- “Академія” (the academy) – довготривала співпраця та професійна майстерність [цит. за: 13].

Таким чином, академічна культура розглядається в зарубіжних працях переважно як готова модель поведінки і діяльності, зміст якої є очевидним.

Проблема формування академічної культури як наукового феномену в сучасних суспільно-економічних та освітніх реаліях є складною, її розв’язання потребує комплексного та міждисциплінарного підходів, про що свідчить розмаїття соціологічних, економічних, філософських, психологічних та педагогічних досліджень.

Із погляду соціологічних досліджень зміст і потенціал академічної культури розкривається завдяки досягненню якісно нової, видозміненої відповідно до потреб суспільства знань місії університету. Розуміння академічної культури як пріоритету дасть змогу підтримати цінність університетської освіти і професійних знань, уможливить формування нової наукової еліти країни.

У соціологічних дослідженнях поняття академічної культури вивчається у взаємозв’язку із теорією соціалізації, концепцією П. Бурдьє, згідно з якими результат соціалізації залежить від утворення специфічного габітуса (академічної культури) вищої школи. Функції новоутвореного габітуса виявляються у формуванні диспозицій студентів, реалізація яких згодом приводить до формування автентичного способу конструювання дійсності, впливаючи на самоідентифікацію особистості в життєвій перспективі. Зміст поняття “габітус” зарубіжна учена І. Сізова трактує як модель сприймання, мислення, систему цінностей і зумовлені ними дії (комунікації, зв’язки, відносини тощо) [9].

Слід підкреслити, що габітус (академічна культура) указує на особливості індивідуального стилю поведінки, будучи поняттям суспільним, а не особистісним. У такий спосіб індивід засвідчує свою належність до групи, а габітус розуміється як результат соціалізації. Водночас соціалізація студентства тісно пов’язана із такими поняттями, як “соціальний статус”, “роль”, “ідентичність”.

Основою університетської ідентичності є оволодіння спеціальними компетенціями наукової роботи і професійної діяльності. Студентська ідентичність утворюється шляхом процесів єднання в студентському середовищі, розвитку солідарності, а також інтеграції в студентську субкультуру з її системою цінностей. Отже, з позиції соціологічної науки, академічна

культура є специфічним габітусом, який впливає на соціалізацію студентів, формування їх етичних та світоглядних установок, системи професійних та наукових цінностей, особистісної ідентифікації.

За результатами аналізу теоретичних досліджень з окресленої проблеми, до сфери академічної культури можна зарахувати:

- академічну діяльність – навчальну (читання лекцій, організація самостійної роботи студентів, керівництво науковою роботою студентів, методична робота викладача) та наукову (теоретичні дослідження, архівна робота, лабораторні досліди та експерименти, опитування, польові дослідження, експедиції тощо);

- академічні інститути (університет, наукове товариство, дослідний інститут, бібліотеки й архіви, фонди, лабораторії, віртуальні науково-освітні портали тощо);

- академічне письмо (написання публіцистичних, популярних, наукових, методичних, кваліфікаційних текстів у формі статті, есе, доповіді на конференції, дипломної роботи, дисертації, монографії, наукового перекладу тощо). серед видів діяльності, пов'язаних з академічним письмом, слід виокремити наукове редагування, рецензування, написання відгуків, створення підручників, навчальних посібників, комп'ютерних презентацій, сайтів, порталів, особистих сторінок, блогів;

- академічну інформатику, що передбачає сформованість бібліографічної компетентності, використання каталогів, баз даних, індексів наукового цитування, віртуальних джерел і бібліотек тощо;

- академічну комунікацію – конференційну діяльність, академічну риторику, професійну етику автора, викладача, академічне право, науково-кваліфікаційні заходи (захисти дипломних робіт, дисертацій, презентації книг тощо). Виявляється наукова комунікація в університетських традиціях, цінностях, етичних кодексах тощо. У процесі академічної комунікації відбувається ідентифікація вченого (резюме, список наукових праць, офіційна веб-сторінка тощо);

- академічну мобільність викладачів і студентів;

- академічний менеджмент – управління та організацію академічних інститутів та проектів, академічний фандрайзинг, написання грантових проектів;

- підвищення кваліфікації та академічного статусу (неформальна та інформальна освіта, самостійна робота в міжнародних дослідних, інноваційних інститутах, захист дисертацій, присвоєння наукових ступенів та звань).

У контексті професійної підготовки студентів на основі систематизації сутнісних характеристик досліджуваного поняття, виявлених у науковій літературі, академічну культуру розуміємо як систему цінностей, норм, правил, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування, що ґрунтується на педагогічно адаптованому досвіді наукової пізнавальної діяльності суб'єктів професіоналізації.

Висновки. Пріоритетну роль у забезпеченні конкурентних переваг вищої освіти в Україні та світі відіграють інвестиції в людину, в її професійну підготовку та освіту загалом. У здійсненні підготовки фахівців третього тисячоліття простежується пряма кореляція науково-технічного прогресу і зростаюча роль дослідницького компонента системи освіти як ключового механізму забезпечення професійного і соціального самоствердження людини в умовах “трансферу знань і досліджень”, “економіки знань”. Такий підхід відображає європейську філософію освіти і підготовки нового типу фахівця-дослідника, увиразнюючи набір інноваційних інваріантів професіоналізму таким складником, як *академічна культура*. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні та обґрунтуванні педагогічних умов формування академічної культури студентів технічних університетів, у з’ясуванні зв’язку цього поняття із корпоративною культурою майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі від 10.08.2005 р. [Електронний ресурс] / ЮНЕСКО-СЕПЕС. – 2005. – Режим доступу: <http://www.almamater.md/articles/879/ru.html>.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ : АПН України, 1995. – 145 с.
3. Горденко Н. В. Формирование академических компетенцій у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Горденко. – Ставрополь, 2006. – 27 с.
4. Комарова Г. А. Научное сообщество как междисциплинарное исследовательское поле / Г. А. Комарова // Политическая концептология. – 2011. – № 1. – С. 133–150.
5. Крымский С. Б. Познание как трансцендентность Софии / С. Б. Крымский // Collegium : международный научный журнал. – 2004. – № 14. – С. 4–8.
6. Луговий В. І. Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології” : у 3 т. – 2012. – Т. 1. – № 3 (додаток 1). – С. 16–28.
7. Прохоров А. В. Новые академические ценности высшего образования / А. В. Прохоров // Гаудеамус. – 2012. – № 1. – С. 22–27.
8. Семенов О. Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід : навч. посіб. / О. Семенов, О. Фаст. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – 190 с.
9. Сизова И. Л. Академическая культура современного российского университета / И. Л. Сизова // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2015. – № 2. – С. 9–24.
10. Скотт П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации / П. Скотт // Высшее образование в Европе. – 2003. – Т. 28. – № 3.
11. Шиверских М. Р. Взаимодействие предпринимательской и академической культуры в экономике знаний / М. Р. Шиверских // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 70–84.
12. Loima J. Academic Cultures and Developing Management in Higher Education [Electronic resource] / J. Loima. – Mode of access: http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_academic.html.
13. McNamara C. Organizational Culture and Changing Culture [Electronic resource] / C. McNamara. – 2000. – Mode of access: <http://managementhelp.org/organizations/culture.htm>.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.

Забияка И. Н. Теоретические аспекты формирования академической культуры студентов в условиях современного университета

Статья посвящена обоснованию сущности понятия академической культуры в контексте ее формирования у студентов высших учебных заведений. Выяснено, что культурологический подход отражает европейскую философию образования и подготовки нового типа специалиста-исследователя, дополняя набор инновационных инвариантов профессионализма таким компонентом, как академическая культура.

Ключевые слова: академическая культура, ценности академической культуры студента, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, глобализация высшего образования, экономика знаний.

Zabiyaka I. Theoretical Aspects of the Students' Academic Culture Forming through the University Education

The article deals with the academic culture problem and its' essence specification in the context of university education. It was found that the cultural approach reflects the philosophy of European education and training a new type of specialist researcher emphasizing academic culture as an educational phenomenon.

In the context of these trends and factors important changes touch the values system of high school academic culture, promoting forming the new post academic, values, as well as new academic culture.

The analysis of theoretical studies of the outlined problem reveals that the scope of academic culture includes:

Academic activities – training (lectures, organization of the students' independent work, guiding students in scientific work, methodical work of teachers) and research (theoretical studies, archival work, laboratory experiments and surveys, expeditions etc.);

Academic institutions (universities, scientific societies, research institutions, libraries and archives, private laboratories, virtual scientific and educational portals, etc.);

Academic writing (writing nonfiction, popular, scientific, methodological, qualification of texts in the form of articles, essays, lectures at conferences, thesis, dissertations, monographs, scientific translation, etc.).

Academic communication – conference activities, academic rhetoric, author's professional ethics, academic law, research activities (theses and dissertations defending, book presentations, etc.).

In the context of the students' professional training and on the basis of systematization of the essential characteristics of the concept of this research found in the scientific literature, academic culture is interpreted as a system of values, norms, rules, models of behavior, ways of life, the principles of communication, based on adapted pedagogical experience of scientific cognitive activity of future professionals.

Key words: academic culture, academic culture values, student training, professional competence, globalization of higher education, knowledge economy.

УДК 377.1:377.8

М. М. ЗАХАРОВ

кандидат технічних наук, доцент

Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ**

У статті розглянуто можливості використання технологій дистанційного навчання при організації підвищення кваліфікації вчителів і використання системи керування курсами Moodle, її основні характеристики та можливості.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, дистанційне навчання, Moodle, системи керування курсами.

Одним із ефективних шляхів глобалізації освітнього простору в сучасному світі є розвиток системи дистанційної освіти. Сьогодні є досить актуальним використання технологій дистанційного навчання в підвищенні кваліфікації педагогічних працівників.

По-перше, технологія дистанційного навчання (ДН) більш гнучка, вона спрямована на тих, хто навчається, створює слухачу найзручніші умови для засвоєння матеріалу протягом 24 годин на добу й семи днів на тиждень.

По-друге, таке навчання потребує значно меншого використання коштів на відрядження.

По-третє, в дистанційному навчанні змінюється роль викладача. Він перетворюється на помічника, наставника. Монолог викладача перетворюється на діалог двох колег, один із яких більш досвідчений.

І останнє: процес здобуття знань у дистанційному навчанні – це самостійна робота, а самостійна робота, самостійна пізнавальна діяльність учителів відіграє чи не найважливішу роль у навчальному процесі. Проте для успішної її реалізації треба забезпечити цілу низку умов: від створення дидактичних матеріалів для самостійної роботи вчителів до реформування самих навчальних відносин між викладачем і слухачем.

Аналіз останніх публікацій доводить, що значний внесок у розвиток інформаційних технологій для навчання й освіти зробили українські вчені: Г. А. Атанов, В. М. Глушков, В. І. Гриценко, О. М. Довгялло, М. З. Згуровський, С. П. Кудрявцева, Є. І. Машбіц, О. П. Мінцер, Н. Д. Панкратова, В. І. Скуріхін, Г. С. Теслер та ін. Але широке впровадження цих технологій стримується через відсутність якісно нового навчально-методичного забезпечення та його програмної підтримки.

Можливість індивідуалізації навчання є однією з найголовніших переваг використання інформаційних технологій у навчальному процесі. В свою чергу, індивідуалізація навчання викликає необхідність адаптації навчального процесу до слухача. Аналіз принципів адаптивного навчання розпочався з педагогічних праць А. В. Дістервега, Я. А. Коменського та І. Г. Песталоцці.

Метою статті є огляд можливостей використання технологій дистанційного навчання (зокрема платформи Moodle) при організації само-

стійної роботи та самостійної пізнавальної діяльності педагогів на курсах підвищення кваліфікації.

Наразі проблема організації дистанційного навчання стає все більш актуальною. Те, що таке навчання претендує на провідне місце в освітній системі, не викликає сумнівів.

Глобальні тенденції інформатизації суспільства засвідчують важливу роль обчислювальної техніки та комп'ютерних мереж у генеруванні та обробці постійно зростаючих обсягів інформації. Високий рівень інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій з усіма сферами людського життя має враховувати можливість якісного доступу до електронного контенту в будь-який час, незалежно від місця перебування, апаратної платформи чи використовуваного пристрою.

Особлива актуальність дистанційної освіти в Україні полягає в необхідності реформування післядипломної педагогічної освіти в напрямі підвищення її відкритості та масовості; посилення творчої складової навчання та його активізації; можливості входження в світовий освітній простір; позитивного впливу на зміст, форми та методи традиційного навчання.

Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (СОІППО) створив цілісну систему професійного зростання керівних і педагогічних кадрів, забезпечує науково-методичний супровід отриманню їх практичного досвіду, готовності до роботи в умовах розвитку освіти.

Навчання на курсах підвищення кваліфікації відбувається за такими основними формами: очна (фахові курси, експрес-курси, стажування); очно-дистанційна (фахові курси, навчання за кредитно-трансферною системою, проблемно-тематичні курси, авторські творчі майстерні вчителів); дистанційна (фахові курси) (рис. 1).

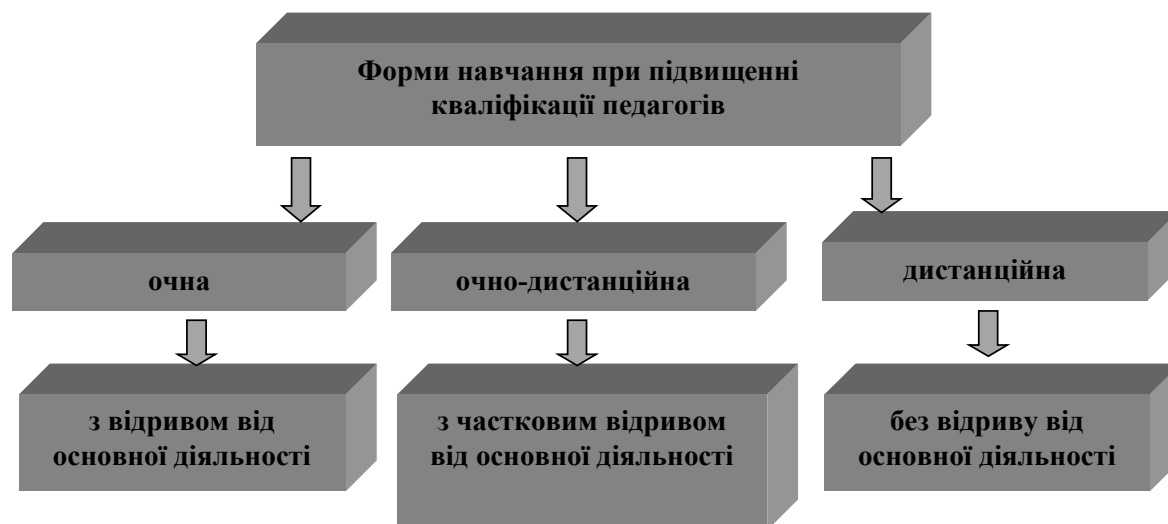


Рис. 1. Форми навчання при підвищенні кваліфікації вчителів

З 2009 р. особливого поширення набуває дистанційна форма навчання керівних і педагогічних кадрів області. Проблема впровадження дистанційного навчання постала не випадково. Це зумовлено особливостями організації дистанційного навчання, яке передбачає відведення великої кількості часу на са-

мостійну роботу слухачів. Використання в процесі такої підготовки дистанційних технологій дає змогу не витратити час протягом заняття на елементарні завдання закритого типу, а зосередитися на творчих завданнях, що розвивають не тільки предметну, а й комунікативну та культурологічну компетенції.

Перехід до дистанційного навчання має два аспекти: нормативний та науково-організаційний. Нормативний: Державна програма “Вчитель”, у якій зазначено про необхідність забезпечення розвитку дистанційної педагогічної освіти як нової форми підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Наукове обґрунтування доцільності переходу в післядипломній педагогічній освіті до дистанційного навчання базується на значних перевагах цієї технології перед традиційними формами навчання.

Всі науково-педагогічні працівники СОППО пройшли підвищення кваліфікації за програмою “Основи дидактичного проектування електронних програмно-педагогічних засобів” та отримали сертифікат Українського наукового центру розвитку інформаційних технологій про підвищення кваліфікації із зазначеного напрямку. Було визначено спеціальності слухачів факультету, для яких творчими групами науково-педагогічних працівників розроблені та впроваджуються навчальні комплекси для дистанційної освіти слухачів факультету підвищення кваліфікації та перепідготовки.

До навчально-методичного забезпечення підвищення кваліфікації за дистанційною формою належать дистанційні курси та матеріали, що регламентують методику й порядок проведення навчальних занять, послідовність виконання практикумів і контрольних завдань. Дистанційний курс містить органічно пов’язані структурні блоки. Експертна комісія ухвалює рішення щодо якості розробленого курсу та можливості його використання за дистанційною формою підвищення кваліфікації.

Ключовими аспектами дистанційного курсу є: гнучкість і мобільність доступу до навчальної послуги, індивідуалізація процесу навчання (особистісно орієнтований підхід), висока якість і варіативність навчальних матеріалів, економічна ефективність послуги.

Гнучкість і мобільність доступу: слухачі курсів підвищення кваліфікації опрацьовують навчальні матеріали в зручному для них темпі в будь-який час. Доступ до освітнього ресурсу, на якому розміщують навчальні матеріали, забезпечується з будь-якого комп’ютера, підключеного до Інтернету.

Якість навчальних матеріалів: розроблені навчальні матеріали адаптовані до використання в умовах дистанційного навчання:

- для підвищення наочності лекційний матеріал містить гіперпосилання, ілюстрації, графіки та схеми;
- практичні завдання та віртуальні лабораторні роботи забезпечуються методичними рекомендаціями щодо їх виконання, звуковими файлами тощо;
- питання тестових завдань мають чіткий зв’язок з представленим лекційним матеріалом, не виходячи за межі програми та навчально-тематичних планів.

Економічна ефективність послуги: згідно з навчально-тематичними планами, слухачі курсів підвищення кваліфікації за дистанційною формою навчаються без відриву від виробництва.

Для слухачів курсів і викладачів розроблено методичні рекомендації, які допомагають швидко засвоїти основні принципи роботи з сайтом дистанційного навчання, розглянути структуру навчальних модулів, ознайомитися з методикою роботи зі спеціалізованим програмним забезпеченням. Усі методичні матеріали доступні в електронному вигляді.

Розглянемо детальніше сам процес упровадження дистанційного навчання. Йтиметься про досвід організації такого навчання за допомогою спеціалізованого навчального середовища Moodle, яке має широкий спектр можливостей як для викладачів, так і для слухачів.

Платформа Moodle є автоматизованою, заснованою на комп'ютерних та інтернет-технологіях системою керування навчанням (СКН). Не зважаючи на те, що система Moodle спочатку була орієнтована на університетську освіту, згодом її успішно використовували також для організації післядипломного навчання.

У своїй основі СКН дає викладачеві можливість створити веб-сайт курсу (рис. 2) й управляти доступом до нього так, щоб слухачі мали можливість переглядати його. Крім контролю доступу, СКН надає широкий набір інструментів, які зроблять навчальний курс ефективнішим.

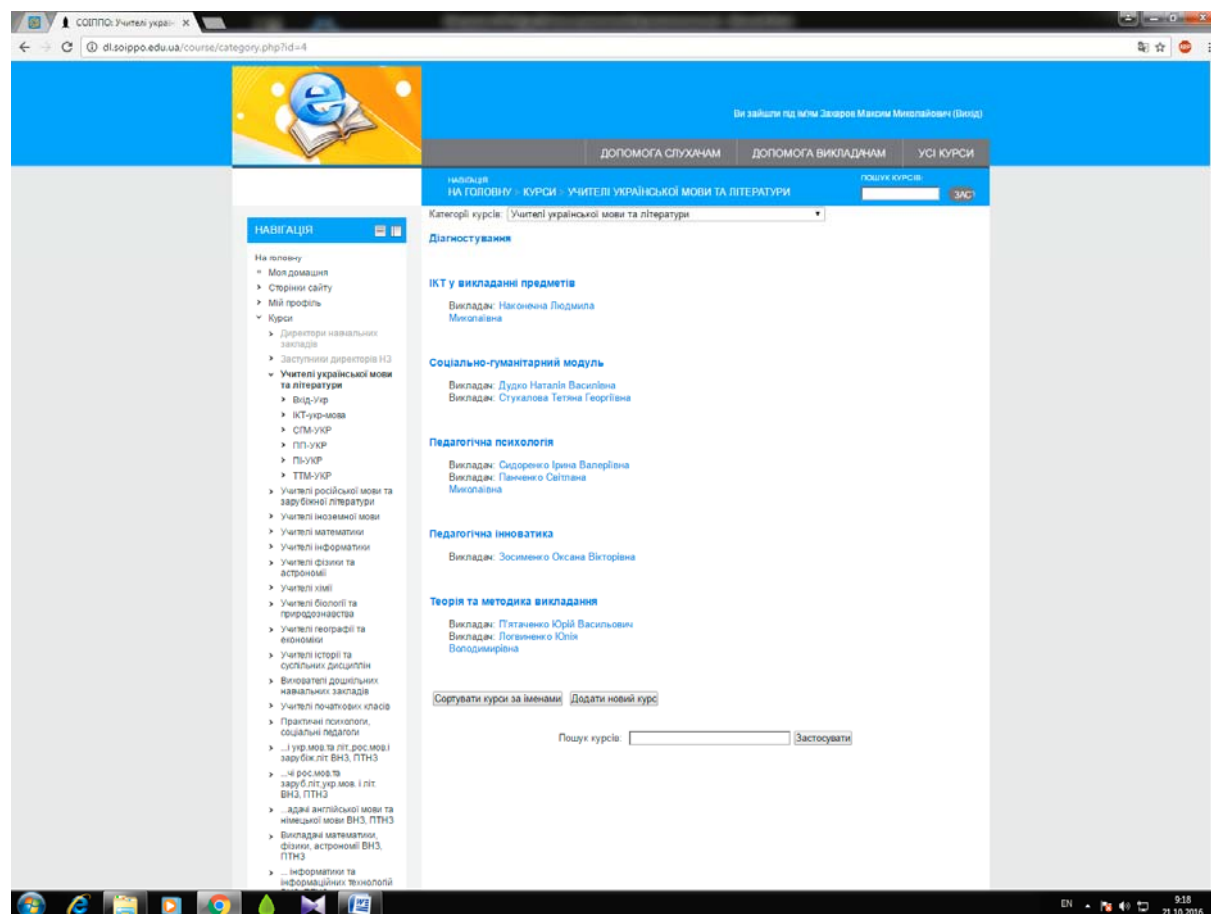


Рис. 2. Стартова сторінка курсу в платформі Moodle

Нижче подано короткий опис цих можливостей.

Завантаження матеріалів. Викладач на власний розсуд завантажує на сервер плани своїх курсів, замітки щодо лекцій, додатків, завдань для читання, щоб слухачі могли використовувати їх у будь-який зручний момент.

Он-лайн тести. Можливість розміщення он-лайн тестів у матеріалах навчального курсу дає змогу отримати оцінку одразу, як тільки на питання буде дана відповідь. Таким чином, вони є ефективним засобом для оперативної перевірки викладачем і слухачем поточного рівня освоєння матеріалу (рис. 3).

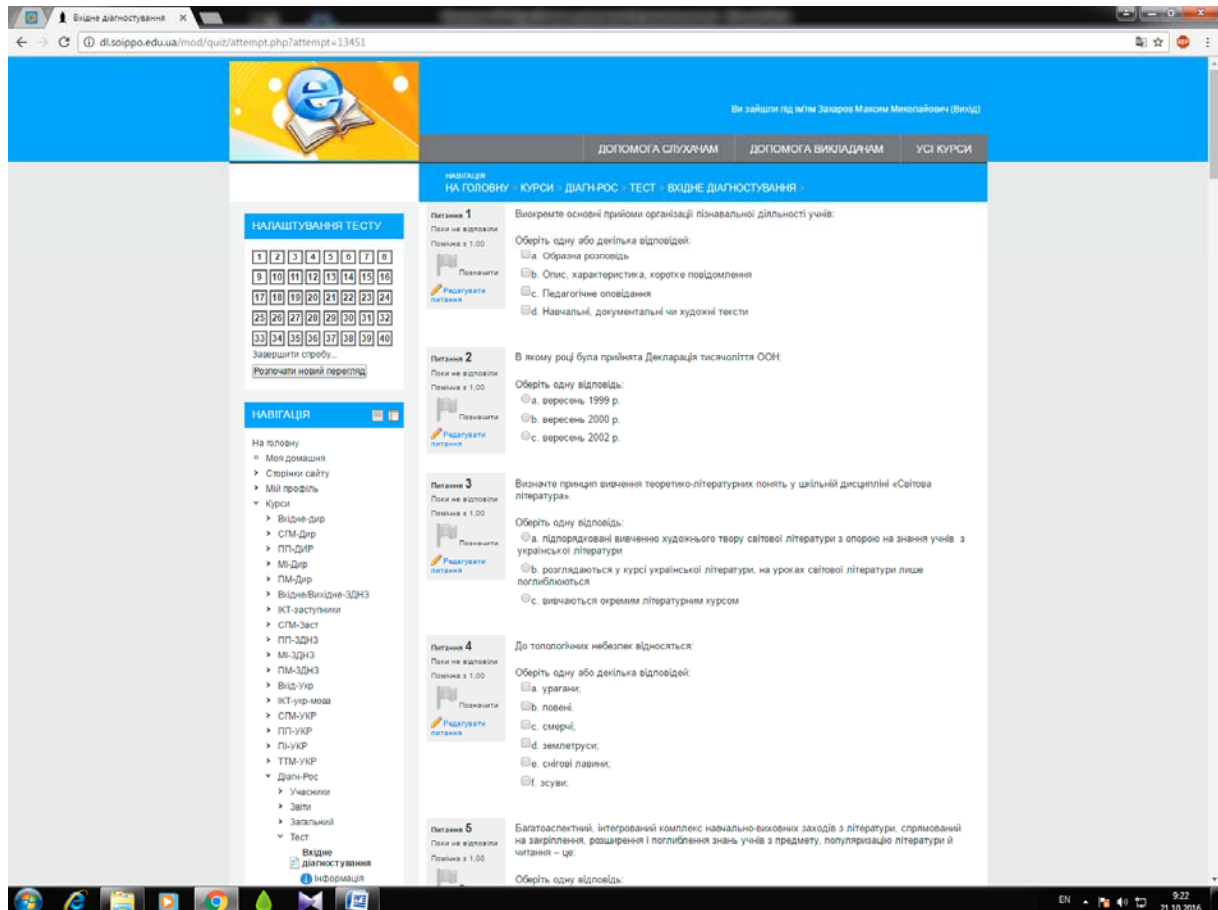


Рис. 3. Тести в платформі Moodle

Зворотний зв'язок у процесі навчання є вкрай необхідною частиною навчального середовища, а оцінка результатів – одним із найважливіших процесів у навчанні. Добре сконструйований тест дає необхідну інформацію для викладача про ступінь засвоєння матеріалу слухачами. Тестування може стати для слухачів тим необхідним інструментом, за допомогою якого вони можуть самі оцінити свою роботу й визначитися з подальшою діяльністю.

Розробники системи додали велику кількість параметрів у модуль тестування. З одного боку, це дещо ускладнює налаштування тесту, з іншого – дає змогу зробити тест надзвичайно гнучким. Тести можна варіювати, включаючи тестові питання із загального фонду питань у довільному

порядку. Можна варіювати інтерфейс процесу тестування. Слухачі можуть виконувати одні й ті самі тести кілька разів.

Збір і перевірка завдань. Розміщення та прийом завдань он-лайн значно спрощує процедуру поточного контролю. Крім цього, засобами Moodle можна організувати оцінювання робіт слухачів один одним, що дає змогу збільшити мотивацію та ефективність навчання.

Контроль успішності. Онлайн-варіант журналу контролю успішності дає можливість слухачам бачити свій прогрес в освоєнні курсу. Доступ легко організувати так, щоб слухач бачив тільки свої оцінки й не знав про оцінки однокурсників.

Форуми і чати. Форуми й чати для зареєстрованих учасників групи є засобом комунікації за межами навчальних аудиторій. Форуми дають слухачам більше часу на обдумування та формулювання відповідей, даючи змогу організувати більш глибокі обговорення матеріалу, що вивчають. З іншого боку, чати дають можливість організувати легке та швидке спілкування слухачів один з одним і викладачем, незалежно від того, де вони знаходяться. Чат дає змогу організувати навчальне обговорення проблем у режимі реального часу.

Для організації дистанційної форми підвищення кваліфікації в СОІ-ППО створено окремий сайт (освітній ресурс). Програмна оболонка Moodle забезпечує розроблення й використання веб-ресурсів навчального призначення, управління навчальним процесом і необхідні види навчальної взаємодії між суб'єктами дистанційного навчання в синхронному та асинхронному режимах із забезпеченням цілодобового доступу до таких ресурсів. Усі дані надійно захищені та розміщені на орендованому виділеному сервері одного з київських дата-центрів.

На базі СОІППО створено каталог навчально-методичних комплексів (лекційний матеріал, практичні завдання, пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів з автоматизованою перевіркою результатів), який поновлюється кожного року. Технічні та методичні консультації організовані за допомогою вбудованої в оболонку Moodle служби підтримки, електронної пошти та телефонного зв'язку.

Висновки. Платформа Moodle широко відома в світі, її використовують більш ніж у 200 країнах. Вона дає можливість підстроїти систему дистанційного навчання під особливості конкретного освітнього проекту, а за необхідністю – і вбудувати в неї нові модулі, вона дає можливість організувати навчання в процесі спільного вирішення навчальних завдань, здійснювати взаємообмін знаннями. Moodle дає змогу контролювати “відвідуваність”, активність слухачів, час їх навчальної роботи в мережі.

Перспективним напрямом упровадження дистанційної освіти в Сумському ОІППО є розробка інтерактивних лабораторних робіт і тренажерів з використанням сучасних технологій. Повний цикл створення й використання інтерактивного навчального засобу в навчальному процесі передбачає декілька етапів: розробку сценарію, програмну реалізацію та методич-

ну апробацію розробки. Використання подібних інтерактивних навчальних засобів дасть змогу перейти від репродуктивних до проблемно-пошукових методів навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

Підбиваючи підсумки, можна сказати про те, що система керування курсами Moodle є цікавим інструментом організації дистанційної форми підвищення кваліфікації учителів, що відповідає вимогам сьогодення.

Список використаної літератури

1. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения MOODLE : учеб. пособ. / А. М. Анисимов. – 2-е изд. – Харьков : ХНАГХ, 2009. – 281 с.
2. Александрина А. Ю. Работа в системе обучения MOODLE : учеб. пособ. / А. Ю. Александрина. – Волгоград : ВолгГТУ, 2011. – 51 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Захаров М. Н. Использование технологий дистанционного обучения на курсах повышения квалификации педагогов

В статье рассматриваются возможности использования технологий дистанционного обучения при организации повышения квалификации учителей и использовании системы управления курсами Moodle, ее основные характеристики и возможности.

Ключевые слова: *повышение квалификации, дистанционное обучение, Moodle, системы управления курсами.*

Zaharov M. The Use of Distance Learning Technologies in Postgraduate Courses Teachers

The article discusses the possibility of using distance learning technologies in the organization of teacher training and the use of course management system Moodle, its key features and capabilities. One of the effective ways globalization of educational space in the modern world is the development of distance education. Today is very important to use distance learning technologies in the professional development of teachers.

The purpose of this article is to review the possibilities of using distance learning technologies (such as Moodle platform) to the self-study and self-learning of teachers in postgraduate courses. Moodle platform is well known in the world, used in over 200 countries. It allows you to adjust the distance learning system for a particular educational project, and if necessary embed it allows new modules and organize training in the joint solution of educational problems, to interchange knowledge. Moodle allows you to control the “attendance” active listeners, time their educational work in the network.

Perspective direction implementation of distance education is to develop interactive laboratory works and simulators using modern technologies. The full cycle of creation and use of interactive educational tool in the learning process involves several stages: development scenario, software implementation and testing of methodological development. The use of such interactive learning tools will help move from reproductive to problem-search methods in the system of postgraduate education. The management system Moodle is an interesting tool for distance form of training of teachers meeting the requirements of today.

Key words: *training, distance learning, Moodle, a course management system.*

УДК 378.147:316.444.5

Б. Р. ЗЕЛЕНСЬКИЙ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

КАТЕГОРІЯ “ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розкрито загальнонауковий контекст змістового наповнення дефініції “професійна мобільність”. Визначено підходи представників психолого-педагогічної науки до її тлумачення. Акцентовано на важливості формування професійної мобільності майбутнього фахівця в освітньому просторі вищого навчального закладу. Окреслено орієнтири в підготовці професійно мобільного фахівця в умовах вишу.

Ключові слова: професійна мобільність, компоненти, формування, підходи, психолого-педагогічні дослідження.

Динаміка сучасних економічних і суспільних змін зумовлює потребу у фахівцях, які вміють аналізувати стрімкоплинні соціально-економічні тенденції, приймати й реалізовувати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, усувати стереотипи у виробничій та особистісній сферах діяльності. Актуальність порушеної проблеми підсилює й той факт, що на сьогодні, за підрахунками дослідників, збереження професійних компетенцій, набутих в умовах навчання у ВНЗ, стає дедалі складнішим процесом, оскільки спеціаліст будь-якої галузі знань має поновлювати щорічно 5% теоретичних і 20% практичних професійних знань.

З огляду на вищезазначене, підготовка фахівців, здатних до професійної мобільності, є однією з ключових проблем сучасної професійної освіти в Україні.

Аналіз ступеня наукової розробки проблеми свідчить про те, що підґрунтя дослідження категорії “професійна мобільність” закладено в працях українських і зарубіжних соціологів (Р. Бенедікс, Т. Заславська, П. Сорокін, Г. Чередниченко та ін.) та економістів (Л. Данилова, О. Олейнікова, О. Симончук, Д. Чернилевський, О. Щербак та ін.). В останні роки в науковому просторі з’явилися розвідки О. Безпалько, Н. Грицькової, С. Іванченко, Н. Кожемякіної, Н. Ничкало, Р. Пріми та ін., у яких порушено психолого-педагогічні аспекти формування професійної мобільності студентської молоді у вищих навчальних закладах різного профілю.

Утім, багатоаспектність підходів до тлумачення досліджуваного феномена вимагає більш детального його вивчення як у контексті психолого-педагогічної науки, так і вишівської практики.

Мета статті – на основі аналізу довідкової та психолого-педагогічної літератури розкрити підходи до визначення категорії “професійна мобільність” фахівця та окреслити шляхи її формування в освітньому просторі ВНЗ.

У процесі наукового пошуку встановлено, що термін “мобільність” у загальнонауковому контексті вказує на соціальне переміщення людей. Так,

Новий тлумачний словник української мови визначає названу дефініцію “як здатність швидкого пересування, рухливість” [11, с. 209].

Водночас категорія “професійна мобільність” вирізняється певною полісемією, що зумовлено її приналежністю до різновидів соціальної мобільності. Так, “Енциклопедія освіти” [6, с. 725] подає визначення професійної мобільності як “форми соціальної мобільності, що являє собою процес зміни робітниками місця праці”. В основу професійної мобільності покладено закони розподілу та зміни праці, відновлення робочої сили, підвищення потреб, а також такі закономірності групової та суспільної свідомості, як норми й цінності, мотиви поведінки та потреби. Дії законів і закономірностей виявляються в змінах, що відбуваються в суспільному виробництві, вимогах до якості робітників, у змінах соціальних умов життя, структури потреб і мотивів поведінки робітників. Це порушує відповідність між робітником і робочим місцем, створює передумови переміщень, тобто професійну мобільність. Чим вище спроможність робітника адаптуватися до змін, які відбуваються в економіці, техніці, технологіях тощо, тим вищою є його професійна мобільність [6, с. 725].

З огляду на це соціологи (Р. Бенедікс, Т. Заславська, С. Кугель, С. Ліпсет та ін.), розкриваючи сутність професійної мобільності, зосереджують основну увагу на переміщеннях індивіда, шансах на кар’єру, а також фактах її усвідомлення, на цілях і мотивах професійної мобільності, а також соціальній адаптації особистості.

Натомість психологів (В. Ковальов, Л. Левченко, Л. Пілецька, В. Тихнович, М. Шабонова та ін.) насамперед цікавить психологічна готовність особистості до зміни професії та причини, що дають чи не дають змоги зламати традиційний стереотип професійної поведінки. Зважаючи на це, “професійну мобільність” розглядають у психології як “здатність і готовність особистості достатньо швидко й успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати нових знань і вмінь, що забезпечують ефективність професійної діяльності” [10].

На наше переконання, психологічний аспект категорії “професійна мобільність” досить емко представлено у визначенні Л. Шевченко. Дослідниця характеризує професійну мобільність як психологічну готовність фахівця до вирішення широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно, швидко переключатися залежно від ситуації, оскільки найбільш ефективною відповіддю людини на невизначеність і проблемність трудової ситуації є гнучкість поведінки, що виявляється в її здатності вчасно змінювати стратегію або спосіб дій згідно з умовами праці, що змінюються [12, с. 207].

Ураховуючи психологічний аспект змістового наповнення професійної мобільності, Л. Горюнова пропонує розглядати названу категорію так:

- на рівні особистісних якостей (активність, комунікативність, пристосованість, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації та установки, пам’ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість);
- на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність);

– на рівні процесів перетворень власної особистості, діяльності, навколишнього середовища [3, с. 21].

В аспекті порушеної проблеми привертає увагу той факт, що в умовах нових ринкових відносин, швидкої зміни техніки й технологій виробництва професійна мобільність стає важливою складовою кваліфікаційної характеристики фахівця. У цьому контексті професійна мобільність передбачає: а) володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях виробництва, здатність легко переходити від одного виду діяльності до іншого; б) наявність високого рівня узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у галузі своєї професії.

Вищезазначене було підставою для визначення дефініції “професійна мобільність” у ракурсі педагогічної науки. Так, О. Дементьева характеризує професійну мобільність як інтегровану якість особистості, що дає змогу їй бути соціально активною, конкурентоздатною, професійно компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [5].

Л. Сушенцева визначає категорію “професійна мобільність” як якість особистості, яка є необхідною для її успішності в сучасному суспільстві, виявляється в діяльності та забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й своє професійне поле та життєве середовище [14].

Такий підхід до трактування дефініції “професійна мобільність” ставить на порядок денний питання про те, чого та як вчити студентів у вищих навчальних закладах для того, щоб вони, ставши професійно компетентними фахівцями, були реально затребувані й конкурентоспроможні на ринку праці, готові до професійного кар’єрного зростання, здатні до творчого мислення, міжнаціонального діалогу, толерантності та співпраці.

Ураховуючи вищезазначене, О. Безпалько пропонує виокремлювати такі компоненти професійної мобільності майбутнього фахівця, адаптуючи їх до професії соціального педагога [1]:

Таблиця

Компоненти професійної мобільності

| Компоненти | Показники |
|-------------------------|--|
| Особистісний | Гнучкість розуму, комунікабельність, емоційна стабільність, неупередженість, позитивне мислення, вольовий потенціал, пластичність, наполегливість, висока працездатність, креативність |
| Інструментальний | Соціальна активність, професійна ініціативність, готовність до ризику, прагнення до саморозвитку |
| Діяльнісний | Визначати цілі діяльності та стратегії їх реалізації, контактувати з представниками різних вікових та соціальних груп, приймати рішення в нестандартних ситуаціях, самостійно вирішувати професійні проблеми, адекватно оцінювати свої професійні здобутки |

Дослідниця акцентує на тому, що в процесі фахової підготовки низка окремих особистісних та інструментальних показників у деяких студентів проходить стадію подальшого розвитку, а в інших може перебувати на стадії формування. Натомість, показники діяльнісного компонента мають цілеспрямовано формуватися в студентів, починаючи з першого року навчання.

Науково цінною в контексті предмета нашого дослідження вважаємо позицію Р. Пріми, яка зауважує на тому, що процес формування мобільності фахівця передбачає організацію певного “поля можливостей”, освітньо-виховного середовища, життєдіяльності, які орієнтують майбутнього спеціаліста на різноплановість вибору самопрояву, статусного зростання, професійного розвитку, швидкої орієнтації (адаптованості), прагнення активно змінити несприятливі ситуації [13].

Вищезазначене дає можливість окреслити орієнтири в підготовці професійно мобільного фахівця в умовах вищого навчального закладу:

- осучаснення державного стандарту вищої професійної освіти, приведення його у відповідність із вимогами ринку праці;
- посилення інтеграції загальноосвітньої та професійної підготовки майбутніх фахівців;
- наближення теорії до практики;
- упровадження інтерактивних методів навчання, методу проектів, продуктивного навчання;
- активне використання ІКТ і засобів мультимедіа;
- забезпечення психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної мобільності.

Висновки. Отже, проведене дослідження дає підстави для висновку, що з позиції психолого-педагогічної науки категорія “професійна мобільність” є складним конструктом, що одночасно характеризує: а) якість особистості, яка забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетенцій; б) діяльність особистості, що детермінована подіями, які змінюють середовище, результатом чого є самореалізація особистості в професії та житті; в) процес перетворення людиною самої себе та її професійного й життєвого середовища.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів / О. В. Безпалько // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – Київ, 2012. – Вип. 14. – Ч. 2. – С. 73–80. – (Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка).
2. Большой толковый социологический словарь : в 2-х т. [Электронный ресурс] / Д. Джери, Дж. Джери ; пер. с англ. Н. Н. Марчук. – Москва : Вече : АСТ, 1999. – Режим доступа: <http://www.alleng.ru/d/sociol/soc037.htm>.
3. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с.
4. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю. Ю. Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 143 с.

5. Дементьева О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / О. М. Дементьева. – Москва, 2009. – 22 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 20 с.
8. Коваліско Н. В. Трудова мобільність в умовах регіонального ринку праці : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.07 / Н. В. Коваліско. – Львів, 1999. – 184 с.
9. Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. І. Кожемякіна. – Одеса, 2006. – 329 с.
10. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Москва : Прайм-Евроник, 2003. – 672 с.
11. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. (200 000 слів) / В. Яременко, О. Сліпущко. – Київ : Аконт, 2008. – Т. 2. – С. 209.
12. Пілецька Л. С. Професійна мобільність особистості: психологічний аспект аналізу / Л. С. Пілецька // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 3 (32). – С. 205–209.
13. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Р. М. Пріма ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. – 368 с.
14. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : теорія і практика : монографія / Л. Л. Сушенцева ; за ред. Н. Г. Нічкало ; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – Кривий ріг : Вид. дім, 2011. – 433 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2016.

Зеленский Б. Р. Категория “профессиональная мобильность” в психолого-педагогическом дискурсе

В статье раскрыт общенаучный контекст содержательного наполнения дефиниции “профессиональная мобильность”. Определены подходы к ее толкованию представителем психолого-педагогической науки. Акцентировано внимание на важности формирования профессиональной мобильности будущего специалиста в образовательном пространстве вуза. Очерчены ориентиры в подготовке профессионально мобильного специалиста в условиях вуза.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, компоненты, формирование, подходы, психолого-педагогические исследования.

Zelenskyi B. The Concept of “Occupational Mobility” in the Psychological and Pedagogical Discourse

The article proves that the dynamics of the current economic and social changes determine the demand for specialists who are able to analyze fast-shifting socio-economic trends, suggest and implement innovative solutions under conditions of market competition, eliminate stereotypes in the production and personal spheres of activity. All these requirements are reflected in the concept of “occupational mobility”.

The study has revealed the ambiguity of approaches to interpreting the notion of “occupational mobility” in various knowledge areas. It has been ascertained that in the general scientific context the term which is under focus in the given paper denotes social movement of people. In sociology, occupational mobility is viewed as a form of social mobility which characterizes the transition of an individual member or an occupational group itself

from one occupational position to another; in psychology it is considered to mean the ability and willingness of an individual to learn new techniques and embrace new technologies as well as to acquire new knowledge and skills aimed at ensuring the effectiveness of professional activity; in pedagogy it is regarded as an integral personal quality which allows an individual to be socially active, competitive, professionally competent, capable of self-development and able to modernize and change his or her own activities.

From the perspective of representatives of psychological and pedagogical sciences, the components of occupational mobility are as follows: personal component (personality traits which provide an internal mechanism for personal development by means of forming core professional competencies); action component (resulting in finding fulfillment in professional and personal life); instrumental component (it includes the process of self-change and that of transforming professional and living environment).

In the present article attention is paid to the fact that occupational mobility is one of the constituent parts of a specialist's qualification characteristics which requires finding effective ways of its formation within the process of getting vocational education at higher learning institutions, such as: modernizing the state standard of higher vocational education; integrating general education and vocational training; linking theory to practice; implementing interactive teaching methods; ensuring future specialists' psychological readiness for occupational mobility.

Key words: *occupational mobility, components, formation, approaches, psychological and pedagogical research.*

УДК 378.2 (045)

Т. В. КАРАКАТСАНІС

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

ВИМОГИ ДО НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ З ПЕДАГОГІКИ В МІЖНАРОДНИХ АНГЛОМОВНИХ РЕЦЕНЗОВАНИХ ВИДАННЯХ

Стаття присвячена питанню публікації наукових праць з педагогіки в міжнародних англomовних рецензованих виданнях. Розглянуто основні вимоги до зазначених наукових публікацій. Дослідження показало, що ці тексти мають свої структурні та лінгвістичні особливості, які регулюються вимогами стилю АПА (APA), розробленого Американською психологічною асоціацією.

Ключові слова: англomовні рецензовані видання, педагогіка, структура статті, стиль АПА.

Євроінтеграційні та глобалізаційні процеси, характерні для сучасного освітнього простору України, детермінують підвищення вимог до наукової діяльності педагогічних працівників нашої країни, які сьогодні повинні мати публікації в міжнародних рецензованих виданнях і забезпечувати англomовне анотування наукових праць (Указ Президента України “Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні” № 641/2015, Наказ МОН “Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам” від 14 січня 2016 р. № 13, Наказ МОН “Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України” від 17 жовтня 2012 р. № 1111). Проте, недостатня обізнаність багатьох українських учених зі специфікою відповідних текстів міжнародного рівня на сучасному етапі та малорозробленість зазначеного питання, незважаючи на дослідження таких науковців, як Ю. В. Курбатова, М. Г. Рубцова, С. В. Частник, Н. І. Шаховата ін., зумовлюють його актуальність.

Мета статті – розглянути основні вимоги до наукових публікацій з педагогіки в міжнародних англomовних рецензованих виданнях.

Аналіз зарубіжних наукових джерел [10; 12; 16; 18; 19] дає підстави стверджувати, що сьогодні в міжнародних рецензованих виданнях використовують різні стилі цитування залежно від предметної сфери, журналу або освітньої установи, в якій здійснюється публікація. У педагогічній галузі, як і в інших соціальних науках, загальноприйнятим є стиль АПА (APA), розроблений Американською психологічною асоціацією (The American Psychological Association) [14]. Інформація щодо нього зібрана в шостому виданні однойменного довідника “Publication Manual of the American Psychological Association” [18]. Згідно з вимогами АПА, публікація повинна включати чотири основні елементи: назву, анотацію, основний текст і список використаних джерел. Крім того, подаються матеріали про

автора або співавторів праці [10]. Основні вимоги до зазначених компонентів ми виокремимо та охарактеризуємо далі.

Інформація про *автора* або співавторів наукової праці, як правило, включає зазначення їх прізвищ, імен, місць роботи та посад. При підготовці цієї інформації вітчизняним ученим необхідно транслітерувати прізвища, імена та географічні назви відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України “Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею” від 27 січня 2010 р. № 55 [6]. Щодо вчених звань, наукових ступенів та посад, їх варто подавати англійською згідно з рекомендованим експертами перекладом, який можна знайти, наприклад, у спеціалізованих виданнях, двомовних словниках або відповідних статтях. Так, згідно з рекомендаціями редакційної колегії Вісника Харківського політехнічного інституту [1], “доктор (кандидат) педагогічних наук” можна перекласти, як “Doctor (Candidate) of Pedagogic Sciences”. Такий самий варіант подано в англійській статті Вікіпедії “Candidate of Sciences” [11]. Водночас варто взяти до уваги той факт, що в освітніх установах Великої Британії та США схожий вчений ступінь педагогів-науковців називають “Doctor of Education” [13].

Наступний елемент наукової статті – її *назва* – зазвичай містить терміни та реалії, характерні для педагогічної сфери. У цьому контексті значні труднощі часто викликає співвідношення цих понять із вітчизняними варіантами. Тому, з метою збереження точності перекладу необхідно звертатись до спеціалізованих словників або користуватись багатомовними версіями онлайн публікацій, як в інтернет-енциклопедії “Вікіпедія”. Наприклад, українське поняття “методист” або “фахівець з методики викладання” відповідає англійському “methodologist”, а не “methodist”, що означає “член секти методистів” [4]; а один з найвідоміших критеріїв, що використовують у соціальних науках для перевірки гіпотези про закон розподілу, “критерій узгодженості Пірсона”, в англійських джерелах відомий дослідникам як “Pearson’s chi-squared test” [3].

У назвах англійських статей можна часто зустріти певні граматичні явища, які необхідно враховувати для адекватного як сприйняття, так і передачі інформації відповідною мовою. Перш за все, це використання сполучення “іменник + іменник”, у якому перший, або всі попередні, якщо їх декілька, вживаються в ролі означення та відповідають в українській мові прикметникам або іменникам у непрямих відмінках (наприклад, постановка проблеми – problem statement; показник ефективності виконання проекту – project performance efficiency index). Якщо іменників більше ніж п’ять, між смисловими блоками синтаксичної структури застосовують прийменник *of*, наприклад, “автоматизація управлінської діяльності установ сфери праці, зайнятості та соціального захисту населення” англійською – management automation of labour, employment and social security institutions [4; 5]. Крім того, в англійському стилі наукового викладу, на відміну від українського, частіше вживаються дієслова. Наприклад, заголовку

“Викладання STEM у середній школі” точніше відповідатиме варіант “Teaching STEM in the Secondary School”.

Окрему увагу необхідно приділити співвідношенню поширених серед українських педагогічних праць назв, які включають сполучення “до питання”, “на матеріалі”, що в західних версіях формулюються відповідно “on...” та “...based study”. Наприклад, *до питання* про зміст освітньої політики на регіональному рівні – *on regional education policy*; *на матеріалі* педагогічної преси – *the pedagogical press based study* [5].

Таким чином, у назвах англomовних наукових статей наявні лексичні (терміни, реалії) та граматичні явища (іменники у функції означення, прийменники *of/on*, дієслівні форми тощо), які часто не мають прямих аналогів в українській мові, що зумовлює необхідність відмовитися від їх дослівного перекладу для уникнення некоректності у вживанні.

Наступний елемент публікацій у міжнародних рецензованих виданнях – *анотація* (abstract) або “скорочений виклад змісту первинного документа з основними фактичними відомостями й висновками” [2, с. 20] – також має певні особливості. По-перше, за даними Бірмінгемського міського університету (Birmingham City University) [12], її обсяг становить від 120 до 250 слів, а структура включає такі компоненти, як вступ (introduction / background), мета (aims), метод (и) (method (s)), результати (results) і висновки (conclusions). По-друге, в англomовних анотаціях для викладу інформації вживають, як правило, три часові форми дієслова: Present Simple, Present Perfect та Past Simple. По-третє, згідно з вимогами АПА [10; 18], пасивний стан дієслів використовують менше, а повідомлення про дослідження частіше персоніфікується, тобто з’являється назва діяча (the author або the study / paper / article), який може бути виражений при потребі й займенниками першої особи, як множини (“We conducted experiments...”), так і однини (“I studied...”). По-четверте, для англomовного наукового викладу характерним є застосування різних кліше. Одним із найбільших і найцитованіших академічних ресурсів у цьому контексті є “Academic Phrasebank” Манчестерського університету (The University of Manchester) Великої Британії [9], у якому стандартні звороти структуровано відповідно до логіки наукової публікації: вступ (Introducing work), посилання на джерела (Referring to Sources), методи (Describing Methods), результати (Reporting Results), обговорення (Discussing Findings) та висновки (Writing Conclusions). Схожі матеріали розроблені й іншими західними науковими провайдерами, наприклад, Західночеським університетом у Пльзені (The University of West Bohemia) [8], Торонтським університетом (The University of Toronto) у Канаді [15] та дослідницьким Університетом Пердью (Purdue University) у США [10]. На основі аналізу вищенаведених джерел можна виділити декілька найбільш поширених зворотів, які вживають в анотаціях міжнародних англomовних рецензованих видань з педагогіки, та подати їх у компаративному форматі з українськими кліше-аналогами (табл. 1).

Таблиця 1

**Кліше англійською та українською мовами, які вживаються
в анотаціях у міжнародних рецензованих виданнях з педагогіки**

| № | Компоненти анотації | Типові фрази англійською мовою | Переклад українською мовою |
|----|------------------------|--|---|
| 1. | Вступ (Introduction) | The paper studies some aspects... The author examines the relationship between... The article deals with... The paper focuses on ... | Розглянуто деякі аспекти... Досліджено взаємовідношення між... Стаття присвячена питанням... Особливу увагу приділено... |
| 2. | Мета (aims) | The (specific) objective of this study was to... The aim of this study is to identify... An objective of this study was to investigate ... | Мета цього дослідження полягала в тому, щоб... Мета цього дослідження – виявити... Метою цього дослідження було вивчення... |
| 3. | Метод(и) (method(s)) | A survey (an analysis) was conducted... The study is based on... The author draws on ... The study investigates this issue by examining... | Здійснено опитування (аналіз)... Виконано на основі... Використано матеріали... Проблему розглянуто шляхом вивчення... |
| 4. | Результати (results) | The study demonstrated (showed)... The results indicate that ... The author concludes that ... It has been found that ... | Дослідження дозволило виявити... Результати свідчать про те, що... Автор доходить висновку... Виявлено, що... |
| 5. | Висновки (conclusions) | The study has enabled... This research extends our knowledge of ... A limitation of this study is that... Further research should focus on... | Дослідження дозволило... Це дослідження розширює наші знання про... Обмеженість цього дослідження полягає в тому, що... Подальші дослідження повинні бути спрямовані на... |

Зазначимо також, що анотації, як правило, супроводжуються 3–7 ключовими словами чи словосполученнями, які англійською вказуються без артиклів і з малої букви, крім аббревіатур та власних назв.

Наступний елемент публікації – *основний текст* – може мати різну структуру, залежно від типу наукової праці. Сьогодні в педагогічній сфері, згідно з даними американського дослідницького Університету Пердью [10], найбільш поширеними є два типи публікацій: огляд літератури (literature review) та доповідь про результати експерименту (experimental report).

Перший тип – огляд літератури – пов'язаний з певним дослідницьким питанням, яке вивчає автор. Праця являє собою синтез результатів щодо відомих, невідомих і дискусійних аспектів проблеми; визначення позицій, що потребують подальшого вивчення [20]. Вона зазвичай включає

такі компоненти, як: титульна сторінка (Title page), анотація (Abstract), вступна частина (Introduction section), основна частина (Main section), висновки (Conclusions) та список використаних джерел (List of references) [10]. Як зазначає Американська психологічна асоціація [16], ця праця повинна містити детальний опис методу, використаного в процесі здійснення огляду; та охоплювати більшість з таких пунктів, як:

- забезпечення історичного підґрунтя розробки теорії або дослідження;
- включення переконливих аргументів і поглядів на проблему з теоретичної та емпіричної точок зору;
- пропонування нових концептуалізацій, заснованих на аналізі попередніх теорій і емпіричних досліджень;
- представлення нових дослідницьких парадигм або гіпотез, які можна перевірити і які сприятимуть подальшим дослідженням;
- звернення до частого розриву між повідомленням про теорію/дослідження та інтерпретацією її/його змісту.

Другий тип публікацій – доповідь про результати експерименту – має складнішу структуру, ніж огляд, а саме: титульну сторінку (Title page), анотацію (Abstract), вступ (Introduction), метод (Method), результати (Results), обговорення (Discussion), список використаних джерел (References) та, якщо передбачено, додатки (Appendices), таблиці і/або рисунки (Tables and/or figures). Ця праця відповідно знайомить читача з актуальністю теми й виокремленою проблемою (у вступі), методами, які було використано для розв’язання цієї проблеми, та результатами (в однойменних частинах), а також думкою автора щодо значення отриманих даних (у частині “Обговорення”) [10].

Загальними рекомендаціями АПА при цьому не обмежується обсяг вищенаведених наукових праць, проте це може бути регламентовано в рецензованому виданні. Наукові журнали з педагогіки [19] також висувають свої критерії щодо включення праці до друку, які часто передбачають дотримання вищеназваних вимог, крім того, враховують рівень інноваційності, глибину вкладу, якість, оригінальність та ясність викладу матеріалу.

Значне місце у вимогах АПА приділено останньому елементу публікацій – *списку використаних джерел*. До списку в алфавітному порядку за прізвищем автора включають лише ті праці, посилання на які є в тексті. Джерела розташовують під заголовком “References” наприкінці наукової праці. Західні вчені [10; 17; 18] виділяють декілька основних правил оформлення цієї частини:

- загальна схема така: Автор, А. А. (рік). *Назва книги*. Адреса: Видавництво (Author, A. A. (year). *Title of book*. Location: Publisher);

– прізвища авторів, якщо їх до семи осіб, з ініціалами вказуються всі. Перед останнім учасником додається амперсанд (&). Якщо праця має більше ніж сім авторів, перераховуються імена перших шести вчених, далі, після коми й трьох крапок, додають прізвище та ініціали останнього учасника; після чого в дужках зазначають рік публікації (наприклад, Jackson, B. K., Mills, A. S., Stevenson, H. L., Ryth, M. N., Dexter, P. V., Harts J. K., ... Smith, T. O. (2010));

– назви періодичних видань (журналів, бюлетенів тощо), а також книг, звітів та іншої неперіодичної літератури виділяють курсивом. Додаткову інформацію (наприклад, видання, номер звіту) вказують після назви в дужках без крапки й курсивом не виділяють (наприклад, Wiener, P. (1973). *Dictionary of the history of ideas* (Vols. 1–4). New York, NY: Scribner's.);

– якщо вказують частину праці, наприклад, главу книги, порядок її подання такий: Автор, А. А., Автор, В. В., і Автор, С. С. (рік). Назва глави. В А. Редактор (Ред.), *Назва книги* (с. xxx–xxx). Адреса: Видавництво (Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year). Title of chapter. In A. Editor (Ed.), *Title of book* (pp. xxx-xxx). Location: Publisher);

– якщо у книги є редактор, після імені пишеться (Ed.), якщо їх декілька – (Eds.). Додаткова інформація (діапазон сторінок, том або номер видання тощо) розміщується в круглих дужках одразу після назви (наприклад, Jackson, A. J., Miller, J. T., & Stevens, G. K. (2012). School anxiety: Teacher-rated stress factors in Bulgarian school children. In M. Brunner (Ed.), *Psychology in schools* (2nd ed., pp. 12–37). London: School Press);

– видавець зазначається після локації, і якщо він є ідентичним з автором праці, ім'я не повторюється, а замінюється словом “Author” (наприклад, Leibniz Institute. (2012). *The official PsychOpen handbook*. Trier, Germany: Author);

– наприкінці вказується DOI (Digital object identifier – цифровий ідентифікатор об'єкта), якщо він є. DOI складається, як правило, з двох частин: префіксу, що показує видавця цього об'єкта, і суфікса, який є унікальним у межах префіксу та ідентифікує об'єкт (doi:10.1000/182). Іноді додається третя частина – директорія, яка перетворює DOI на гіперпосилання (<http://dx.doi.org/10.7124/bc.00002>) [7]. Якщо доступний цей ідентифікатор, інформацію щодо видавця можна не зазначати (наприклад, Jackson, A. J., Miller, J. T., & Stevens, G. K. (2012). School anxiety: Teacher-rated stress factors in Bulgarian school children. In M. Brunner (Ed.), *Psychology in schools* (2nd ed., pp. 12–37). doi:10.1000/182);

– для електронних книг без DOI або інших ресурсів мережі Інтернет додають адресу веб-сторінки у форматі “Retrieved from xxxx” (наприклад, Retrieved from <https://www.elsevier.com/journals>).

АПА висуває вимоги й до пов'язаного зі списком використаних джерел елемента публікації – посилань у тексті, оформлення яких передбачає систему цитування “автор – дата”, що подають так:

– якщо прізвище автора є частиною тексту, дату вказують у дужках: Jackson (2012) found out that teaching is a lot harder than it looks;

– якщо прізвище не є частиною тексту, ці два елементи розміщують у дужках через кому: Teaching is a lot harder than it looks as a recent study concluded (Jackson, 2012);

– при включенні декількох посилань усередині одних дужок їх розташовують в алфавітному порядку, як і в списку літератури, та відокремлюють крапкою з комою: Teaching is a lot harder than it looks as several recent studies concluded (Adler, 2011; Jackson, 2012; Miller, 2010);

– якщо список літератури містить дві або більше публікації одного й того самого автора одного року видання, використовують рядкові індекси (такі як “a”, “b”, “c”) відразу після року, наприклад, Jackson & Miller (2012a, 2012b) found out that humor prolongs life. Відповідні індекси пишуть і в списку використаних джерел. Записи розташовують в алфавітному порядку за назвою (за винятком неосновних слів);

– при першому згадуванні в тексті вказують до п'яти прізвищ авторів. Після цього, якщо їх три – п'ять, список скорочують до “et al.” (“та ін.”). Якщо імен більше ніж п'ять, із самого початку використовують “et al.”. У форматі “без дужок”, слово “and” (“і”) передує останньому автору, тоді як у форматі “в дужках” використовують амперсанд (&). Якщо список авторів містить три або більше імен, “and” / “&” передує кома (табл. 2);

– якщо два або більше посилань з більше ніж трьома прізвищами одного й того самого року видання скорочують однаково, перед “et al.” ставлять стільки імен, скільки необхідно, щоб відрізнити такі посилання. Наприклад, “Jackson, Miller, Stevens, & Veith, 2012” та “Jackson, Miller, Veith, & Armstrong, 2012” скорочуються до “Jackson et al., 2012”. Тому для уникнення непорозумінь посилання роблять так: Jackson, Miller, Stevens, et al. (2012) found out that teaching is a lot harder than it looks. – Jackson, Miller, Veith, et al. (2012) found out that teaching is a lot harder than it looks;

– якщо автор публікації не визначений, у посиланні замість імені автора вказують перші кілька слів з назви публікації. Заголовки статей, розділів (глав) або веб-сторінок беруть у лапки. Курсивом виділяють заголовки книг, брошур, доповідей або періодичних видань. Наприклад: Universities must do more to protect PhD students (“The Guardian: Higher Education”, 2016); Graduate jobs must move with the times (*Europe's Higher Education*, 2015);

– номери сторінок зазначають після року; їх відокремлюють комою. Якщо посилання здійснюється на одну сторінку, перед її номером додається “p.”, якщо на декілька – “pp.”. Наприклад, Teaching is a lot harder than it looks (Jackson & Miller, 2012, pp. 120–121); Teaching is a lot harder than it looks (Jackson & Miller, 2012, p. 120) [10; 17; 18].

**АПА вимоги до оформлення посилань у наукових текстах
на джерело з 3–5 авторами**

| Формат запису прізвищ авторів | Перше згадування в тексті | Друге й наступні |
|--|--|--|
| У дужках | Teaching is a lot harder than it looks (Jackson, Miller, & Stevens, 2012). | Teaching is a lot harder than it looks as a recent study concluded (Jackson et al., 2012). |
| Без дужок | Jackson, Miller, and Stevens (2012) found out that teaching is a lot harder than it looks. | Jackson et al. (2012) found out that teaching is a lot harder than it looks. |

Отже, згідно з вимогами АПА, при оформленні списку використаних джерел і посилань у тексті наукової праці, наголос роблять на даті публікації, тому використовують формат “автор – дата”. Включають й інші дані відповідно до вищеописаних правил. Останнім часом, зважаючи на розширення міжнародних наукових електронних баз, у зазначених виданнях усе частіше вказують цифровий ідентифікатор об’єкта (DOI) у літературі.

Таким чином, англійськомовні наукові публікації з педагогіки в міжнародних рецензованих виданнях мають свої структурні та лінгвістичні особливості, які регулюються вимогами АПА (APA). Відповідно до цих вимог, необхідно зазначати основну інформацію про автора; назву, у якій наявні лексичні та граматичні явища, що часто не мають прямих аналогів в українській мові; анотацію, яка включає такі компоненти, як вступ, мета, методи, результати й висновки; основний текст, поданий згідно з типом наукової праці, оглядом літератури чи доповіддю про результати експерименту, які сьогодні є найпоширенішими в педагогічній сфері; список використаних джерел, у якому використовують формат “автор – дата”. Проте, кожне видання може висувати ще й свої вимоги до матеріалів, які також треба враховувати під час підготовки наукової праці для публікації.

Список використаної літератури

1. Авторам статей [Електронний ресурс] // Вісник Харківського політехнічного інституту. – Режим доступу: <http://vestnik.kpi.kharkov.ua/avtoram>.
2. Іноземна мова (англійська) : методичні вказівки до самостійної підготовки до складання вступного іспиту до аспірантури та кандидатського мінімуму з дисципліни для всіх напрямів підготовки / укл.: Ю. В. Курбатова. – Запоріжжя, 2011. – 84 с.
3. Критерій узгодженості Пірсона [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>.
4. Написання анотацій та резюме англійською мовою : навчально-методичні матеріали до циклу практичних занять з курсу іноземної мови для аспірантів та пошукувачів / Харк. держ. акад. культури ; розробники: С. В. Частник, О. С. Частник. – Харків : ХДАК, 2015. – 59 с.
5. Перевод заголовка статті [Электронный ресурс] // Огарёв онлайн. – Режим доступу: http://www.slideshare.net/ushkinsergey/ss-40905673?next_slideshow=1.

6. Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.2010 р. № 55 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>.
7. Цифровий ідентифікатор об'єкта [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>.
8. Academic English. Useful phrases [Electronic resource] // The University of West Bohemia. – Mode of access: <http://en.fel.zcu.cz/AE%20III%20Guidelines%20for%20Academic%20Writing/How%20to%20write%20a%20paper/Useful%20phrases.pdf>.
9. Academic Phrasebank [Electronic resource] // The University of Manchester. – Mode of access: <http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/writing-conclusions>.
10. APA Stylistics: Basics [Electronic resource] // Purdue Writing Lab at Purdue University. – Mode of access: <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/15/>.
11. Candidate of Sciences [Electronic resource] // Wikipedia. – Mode of access: https://en.wikipedia.org/wiki/Candidate_of_Sciences.
12. Centre for Academic Success. Writing abstracts [Electronic resource] // Birmingham City University. – Mode of access: <http://library.bcu.ac.uk/learner/writingguides/1.28.htm>.
13. Doctor of Education [Electronic resource] // Wikipedia. – Mode of access: https://en.wikipedia.org/wiki/Doctor_of_Education.
14. Don't Know Which Citation Style You Need to Use? [Electronic resource] // The American University Library. – Mode of access: <http://subjectguides.library.american.edu/c.php?g=175008&p=1154150>.
15. English as a second language [Electronic resource] // University of Toronto. – Mode of access: <http://www.writing.utoronto.ca/advice>.
16. Literature Review Guidelines [Electronic resource] // American Psychological Association. – Mode of access: <http://www.apa.org/pubs/journals/men/literature-review-guidelines.aspx>.
17. Psych Open's guidelines for manuscript preparation [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.psychopen.eu/author_guidelines.
18. Publication manual of the American Psychological Association. – 6th ed. – Washington, D.C. : APA, 2010. – 273 p.
19. The Journal of Educational Research: Call for Manuscripts [Electronic resource]. – Mode of access: http://explore.tandfonline.com/cfp/ed/vjer_cfp_stem.
20. The literature review: a few tips on conducting it [Electronic resource] // University of Toronto. – Mode of access: <http://www.writing.utoronto.ca/advice/specific-types-of-writing/literature-review>.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.

Каракатсанис Т. В. Требования к научным публикациям по педагогике в международных англоязычных рецензируемых изданиях

Статья посвящена вопросу публикации научных трудов по педагогике в международных англоязычных рецензируемых изданиях. Рассматриваются основные требования к указанным научным публикациям. Исследование показало, что эти тексты имеют свои структурные и лингвистические особенности, которые регулируются требованиями стиля АПА (APA), разработанного Американской психологической ассоциацией.

Ключевые слова: англоязычные рецензированные издания, педагогика, структура статьи, стиль АПА.

Karakatsanis T. Requirements for publishing scientific works on pedagogy in the international peer-reviewed English-language journals

European integration and globalization processes that characterize the modern education sphere of Ukraine, determine the growth of requirements for the scientific pedagogical

workers of our country, which today have to be published in international peer-reviewed journals and provide English language abstracts for their scientific papers. But most teachers are not sufficiently aware of this issue. The article deals with the issue of publishing scientific works on pedagogy in the international peer-reviewed English-language journals. The aim of the study was to determine the characteristics and basic requirements for these publications. The study showed that these texts have their structural and linguistic features that are regulated by the requirements of the APA style, developed by the American Psychological Association. According to them, it is necessary to include the basic information about the author (s); the title of the article that often has lexical and grammatical phenomena, which often have no direct analogues in the Ukrainian language; the abstract that includes such components as introduction, objectives, methods, results and conclusions; the basic text in the form of one of the most common types of papers written in the field of pedagogy: the literature review or the experimental report; and a list of references which uses the general format "author – date". Recently, due to the expansion of international electronic scientific bases, digital object identifier (DOI) is specified in these publications in the list of references. However, each publication house can create their own demands for the material that should be taken into consideration when preparing such scientific works for the publication in the international peer-reviewed English-language journals.

Key words: *English-language peer-reviewed publications, education, structure of article, APA style.*

УДК 376-065.47

М. М. КАЧУР

кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено обґрунтуванню теоретичних аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів музики до інноваційної діяльності. У контексті реалізації акмеологічного підходу в професіоналізації майбутніх учителів музики здійснено сутнісний аналіз понять інноваційної діяльності, готовності до інноваційної діяльності, а також окреслено основні етапи формування досліджуваного поняття.

Ключові слова: інноваційна діяльність, готовність майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності, професійна підготовка, акмеологічний підхід, творча діяльність.

Інноваційна діяльність та особистісна компонента ефективності педагогічної творчості учителя музики – нові інтегровані поняття, перевага яких у тому, що вони поєднують у собі професійну діяльність з особистісним розвитком, духовністю та активною гуманістичною позицією. У цих поняттях синтезовано багато різнопланових та різнорівневих аспектів підготовки студента до професійної самореалізації, здатності до примноження надбань духовної культури людства. Ядром зазначених новоутворень є готовність майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності як волюва настанова особистості на досягнення високих результатів у професійній діяльності, творчо-професійного акме.

На міждисциплінарному рівні в наукових дослідженнях констатовано, що інноваційна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення систем, що функціонують на різних рівнях у різних галузях, освітніх у тому числі. Уведення інновацій у педагогічні контексти пов'язано із суспільно-глобалізаційними, ринково-економічними та інтеграційними викликами, що стоять перед освітою на зламі епох. Перспективи розвитку української вищої освіти, вибудованої на засадах інноваційності, мобільності, демократичності окреслено в нормативно-законодавчій базі (Закон України “Про освіту” (1991 р.), Закон України “Про вищу освіту” (2014 р.), Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2001 р.) тощо).

Теоретико-методологічне осмислення досліджуваної проблеми здійснено українськими та зарубіжними вченими в таких аспектах: тенденції й особливості розвитку вищої педагогічної освіти (С. Вітвицька, О. Глузман, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін.), інноваційні процеси в умовах неперервної освіти (В. Андрущенко, В. Лутай, С. Сисоєва), професійна підготовка (С. Архангельський, Н. Кузьміна), теоретико-прикладні питання підготовки до ін-

новаційної педагогічної діяльності (І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін).

Аналітичне осмислення наукового доробку згаданих авторів переконує, що інноваційність є однією з головних тенденцій розвитку людства. Враховуючи це, нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження й розвитку творчого потенціалу людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності в мінливих соціальних умовах, готовності до сприймання й розв'язання нових завдань. У зв'язку із цим чільне місце в науковій проблематиці вищої освіти відведено педагогічній інноватиці як складовій загальної інноватики, спеціальної наукової дисципліни, що розкриває основоположні засади теорії педагогічних інноваційних процесів.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити теоретичні аспекти формування готовності майбутніх учителів музики до інноваційної діяльності.

У наукових джерелах відносно усталеним є тлумачення інноватики як науки про створення педагогічних нововведень, їхню оцінку й освоєння педагогічним співтовариством, використання та застосування на практиці. Ця досить молода наука вивчає природу, закономірності виникнення й розвитку інновацій щодо суб'єктів освіти, а також забезпечує зв'язок педагогічних традицій із проектуванням майбутньої освіти [4].

У науково-педагогічному дискурсі для поняття “інновація” характерна поліаспектність підходів до тлумачення його сутності, провідними серед яких є такі: форма організації освітньої діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на розв'язання актуальних проблем виховання та навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, поширення та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу [3, с. 52].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел доходимо висновку, що інновації в освіті – це процес створення, запровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, засобів педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [1].

Критичне осмислення наукових підходів до тлумачення сутності та змісту поняття “інновації” засвідчує певну дуальність поглядів українських та зарубіжних учених із цього приводу. Так, згідно з одним із підходів, інновацією можна вважати лише те нове, що має своїм результатом кардинальні зміни в певній системі. Згідно з іншим підходом, під інновацією можна розуміти будь-які, навіть незначні, нововведення як матеріалізовані ідеї можливого підвищення ефективності освітньої системи.

Процесуальність поняття “інноваційна діяльність” відображено в комплексі практичних дій, спрямованих на використання науково-техніч-

них результатів для отримання нових або поліпшення існуючих технологій, методів управління [7, с. 9].

Саме завдяки інноваційній діяльності, нововведенням, як зазначає В. Кремень, людина спроможна на продуктивну діяльність, приймати та адаптувати відповідно до своїх нагальних потреб результати цієї діяльності [8].

На думку О. Волошенко, інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції й дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем [7, с. 40].

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що інноваційна педагогічна діяльність передбачає здатність суб'єктів освітньої діяльності до генерації ідей, їх втілення, аналізу моніторингових даних і продукування нових педагогічних ідей, оприлюднення результатів, забезпечення умов для їх реалізації в системі освіти [9, с. 33–34]. Для повноцінного та ефективного розвитку інноваційної діяльності важливим є створення умов творчого розвитку обдарованої особистості: матеріальних, інформаційних, педагогічних, психологічних.

Л. Даниленко розмежовує поняття “інноваційна діяльність” та “інноваційна освітня діяльність”. Під інноваційною діяльністю автор розуміє процес внесення нових елементів у традиційну систему, створення та використання інтелектуального продукту, доведення нових оригінальних ідей до реалізації їх у вигляді готового товару (послуги) на ринку [3], а інноваційну освітню діяльність – як процес внесення інновацій у навчання, виховання й управління закладами (установами, організаціями) освіти. Таке розуміння уможливорює висновок, що для здійснення інноваційної освітньої діяльності учасникам освітнього процесу необхідно докладати більше зусиль і творчості; успіхи окремих людей та організацій значною мірою залежать від їх здатності продукувати й приймати нововведення [6].

О. Козлова розглядає педагогічну інноваційну діяльність як вищий рівень педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, уведення нового в педагогічну практику [7].

Таким чином, правомірно стверджувати, що інтеграція інноваційної та педагогічної діяльності допоможе реалізації розвитку особистості в процесі навчання, що стає стрижневим поняттям педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям науки й визначає сучасні вимоги до організації професійної підготовки в умовах магістратури. Виходячи із цього, основною ідеєю інноваційно-орієнтованої професіоналізації майбутніх учителів музики є накладення засвоєння студентами теоретичних знань про інноваційні процеси на “канву” майбутньої професійної діяльності шляхом послідовного моделювання предметного й соціального змістів педагогічної діяльності, проєкції нормативно заданих вимог до майбутніх

фахівців у площину індивідуальних особливостей студентів та побудови на цій основі індивідуальних освітніх траєкторій.

Таким чином, ми розглядаємо інноваційну діяльність як комплексну, творчу діяльність, спрямовану на створення, впровадження та поширення інновацій у педагогічній теорії та практиці [4]. У цьому контексті *інноваційну освітню діяльність учителя музики* інтерпретуємо як процес реалізації особистістю інноваційно зумовлених знань, умінь, навичок, компетенцій на рівні вивчення, апробації, створення та застосування освітніх новацій.

Ми цілком погоджуємося з позицією І. Гавриш, згідно з якою, підготовку студентів до інноваційної професійної діяльності варто розглядати як систему, оскільки її можна описати як упорядковану множину взаємопов'язаних компонентів, що є цілісним утворенням. Серед таких компонентів системи вона називає мету, зміст, методи, форми, засоби тощо [1, с. 21]. У цьому контексті готовність до інноваційної професійної діяльності авторка розглядає як інтегративну якість особистості, що формується внаслідок появи психологічної системи діяльності, а її структуру дослідниця вважає ідентичною структурі відповідної функціональної психологічної системи. Як компоненти такої системи І. Гавриш виділяє мотиви та цілі діяльності, її інформаційну основу й програму, блок прийняття рішень і підсистему якостей особистості, що є професійно важливим.

Педагогічний супровід процесу підготовки майбутніх учителів музики до інноваційної діяльності з урахуванням вищезазначеного повинен здійснюватися в таких напрямках:

- від дегуманізації сфер суспільного життя до гуманістично-особистісної спрямованості освіти;
- від знань до їх особистісної значущості;
- від пасивного засвоєння навчальної інформації до її активного продукування;
- від пізнавально-інформативного підходу до інноваційно-перетворювального;
- від авторитарної педагогіки до педагогіки рівноправного партнерства;
- від тотальної уніфікації та стандартизації навчального процесу до його гнучкого моделювання з урахуванням індивідуальності суб'єкта навчання;
- від дезінтеграції до інтеграції у світовий освітянський простір [5, с. 3].

У педагогічних працях готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності досліджено як багатокomпонентну систему (О. Мороз); інтегроване, стійке утворення, яке є поєднанням усіх структурних складових психіки особистості й виявляється в спрямованості на педагогічну діяльність (Ф. Гоноболін), здобутті та реалізації професійно-педагогічних знань, умінь, навичок (В. Сластьонін), розвитку педагогічних здібностей (С. Вершловський, Ф. Гоноболін, В. Крутецький, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська).

В епіцентрі досліджень акмеологічної науки готовність до інноваційної діяльності розглянуто як базову категорію в досягненні оптимальних результатів, що виражається в поняттях: рівень діяльності, вершини діяльності, фактори продуктивної діяльності (В. Антонов, А. Деркач, Н. Кузьміна).

Узагальнюючи вищевикладене та інтерпретуючи це визначення з позиції акмеологічної науки, інноваційну діяльність майбутнього учителя музики варто схарактеризувати як індивідуальну успішність у створенні духовних продуктів, досягненні вершин особистісних спроможностей у виконавській, теоретико-мистецькій, педагогічній, споглядальній творчості та професійній самореалізації.

Насамперед, варто розглянути етап *початкового професійного навчання*, яке пов'язане з розвитком мотивації, музичних та творчих здібностей, музичного мислення, емоційно-вольової сфери (артистизм); оволодінням прийомами та практичними способами діяльності в галузі музичного мистецтва; опануванням основ творчої інноваційної діяльності. На цьому етапі формуються особистісні та суб'єктні якості, творчий потенціал, світоглядна позиція, які стимулюють розвиток потреби в пошуку інноваційних маршрутів професійного становлення.

Для другого етапу – *“професійне становлення”* – характерні сформованість суб'єктно-об'єктних якостей майбутнього вчителя музики, установки на саморозвиток творчого потенціалу, світоглядна позиція, почуття професійної відповідальності в освоєнні явищ музичного мистецтва, причетність до високої духовності, пріоритетність задоволення базових потреб, самовдосконалення на шляху до професіоналізму й майстерності з позиції особистісно-зорієнтованого підходу, оволодіння необхідною “палітрою” способів професійної діяльності, прояв продуктивної компетентності.

На етапі *інноваційно-продуктивної зрілості* відбувається вільне самостійне проектування змісту професійної діяльності й процесів саморозвитку, самокорекції та самовдосконалення педагога; реалізація особистісної й суб'єктної позицій, установок у контексті освоєння музичного мистецтва та педагогічної творчості; зміщення акцентів у діяльності із ситуативних цілей на надситуативні, що охоплюють багатовимірність художньої інформації; прийняття еталонів і критеріїв самооцінки, професійних ідеалів; усвідомлення спроможностей, що сприяють досягненню професійного акме, творчій самореалізації; мобілізація внутрішніх ресурсів творчого потенціалу й перетворення його на інноваційний потенціал, що характеризує вищий рівень професіоналізму як вершину розвитку фахівця музично-педагогічної освіти. Для цього етапу характерний стабільний прояв готовності до продуктивної інноваційної діяльності як стійкої якості особистості.

На етапі *професійної майстерності* діяльність відповідає усталеним ідеалам, еталонам, критеріям і нормам у галузі музичного мистецтва й музичного виховання, а також педагогічної інноватики. Реалізується творча функція прагнення до високих професійних досягнень як вершин інноваційної діяльності, які набувають об'єктивного суспільного визнання.

Згідно із численними дослідженнями Н. Кузьміної, до ефективних способів стимулювання студентів в оволодінні вищими рівнями інноваційної педагогічної діяльності належить засвоєння критеріїв як засобів оцінювання ефективності розв'язання педагогічних завдань у процесі моніторингу високо-, середньо-, малопродуктивних педагогів свого профілю [2]. Пізнання студентами проявів педагогічної майстерності та творчості актуалізується в умовах розв'язання власного завдання, пов'язаного зі створенням проекту оригінальної, авторської системи діяльності, здатної забезпечувати ефективність освітнього процесу та творчої самореалізації. Створення проекту, його обґрунтування, часткова перевірка й захист – все це шляхи формування в майбутніх спеціалістів педагогічного мислення як найважливішого елемента розвитку готовності до інноваційної діяльності.

Висновки. Акмеологічна спрямованість майбутнього вчителя музики, його готовність і здатність до інноваційної діяльності забезпечується ефективністю впровадження найновіших досягнень науки, творчим освоєнням передового педагогічного досвіду музичного виховання, пошуком найбільш раціональних засобів оптимізації навчально-виховного процесу та позааудиторної діяльності студентів у ВНЗ (гурткова робота, проблемні наукові групи, товариства тощо).

Список використаної літератури

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Харків, 2006. – 46 с.
2. Гребенюк Г. Акмеологія і культурологія. Акмеологія розвитку / Г. Гребенюк. – Київ : Наукова думка, 2006. – 161 с.
3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – Київ : Міленіум, 2004. – 358 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доп. – Київ : Академвидав, 2012. – 352 с.
5. Ельбрехт О. М. Педагогіка вищої школи: модульний лекційно-практичний курс / О. М. Ельбрехт. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 78 с.
6. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Козлова О. Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя / О. Г. Козлова. – Суми : Мрія, 1999. – 90 с.
8. Кремінь В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремінь. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.
9. Микитюк П. П. Інноваційна діяльність : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / П. П. Микитюк, Б. Г. Сенів. – Київ : Центр навчальної літератури, 2009. – 392 с.
10. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 14 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2016.

Качур М. М. Теоретические аспекты подготовки будущих учителей музыки к инновационной деятельности

Статья посвящена обоснованию теоретических аспектов проблемы подготовки будущих учителей музыки к инновационной деятельности. В контексте реализации акмеологического подхода в профессионализации будущих учителей музыки осуществ-

лен сущностный анализ понятий инновационной деятельности, готовности к инновационной деятельности, а также обозначены основные этапы формирования исследуемого понятия.

Ключевые слова: инновационная деятельность, готовность будущего учителя музыки к инновационной деятельности, профессиональная подготовка, акмеологический подход, творческая деятельность.

Kachur M. Theoretical Aspects of Future Music Teachers' Training for Innovative Activity

The article is devoted to substantiation of the theoretical aspects of future music teachers' training for innovative activity. In the context of akmeological approach to professional training of future music teachers an analysis of the essential concepts of innovation, willingness to innovate are presented, the main stages of the studied concepts forming are outlined.

In the numerous researches at the interdisciplinary level it is stated that innovation as a special kind of creative activity aims at updating systems that operate at different levels in various fields, including education. The introduction of innovations in educational contexts related to the socio-globalization, market and economic integration and the challenges education faces at the turn of ages.

Analytical reflection of the scientific works shows that innovation is one of the dominant trends in human development. Considering this, the new educational paradigm is built on the principles of conservation and development of the creative potential of a person, his or her orientation to self-consistently active life in variable social conditions, and readiness to meet new challenges.

In the pedagogical discourse the term "innovation" is characterized through different approaches to the interpretation of its nature, leading among which are: a form of education; a set of the new professional teacher's actions aimed at solving urgent problems of education and training from the standpoint of personality-oriented education; changes in educational practices; complex process of creation, distribution and use of new practical tool in engineering, technology, education, research; the result of the innovation process.

Thus, we consider innovative activities as a complex, creative activities aimed at the creation, implementation and dissemination of innovations in pedagogical theory and practice. In this context, innovative educational activities of a music teacher is interpreted as the process of implementing individual innovation resulting from the knowledge, skills, competencies at the level of research, testing, development and use of educational innovations.

In summary interpreting the definition from the perspective of the akmeological science, the future music teachers' innovative activity can be characterized as individual spiritual success in creating products that reach the heights of personal capacity in performing, theoretical, artistic, educational, contemplative creative and professional fulfillment.

Key words: innovation, readiness of the future Music teachers for innovative activity, training, akmeological approach, creative activity.

ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА ЕМПІРИЧНІ ПОШУКИ

У статті визначено види взаємодії суб'єктів навчального процесу, вимоги системи професійно-технічної освіти перед сучасними інженерами-педагогами. Розглянуто різні підходи, концепції й тенденції в підготовці викладачів, концепції педагогічної освіти. Запропоновано концепцію цілеспрямованого формування готовності студентів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Визначено рівень суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин у вищому навчальному закладі інженерно-педагогічного профілю.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні інженери-педагоги, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії концепція формування готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Провідною тенденцією педагогіки третього тисячоліття визнана орієнтація на особистісний початок людини. Так, оновлена парадигма освіти містить принаймні три науково обґрунтованих позиції, що виступають її ціннісними складовими:

- сприйняття педагогом студента як суб'єкта й мети навчально-виховного процесу, коли перший наділяється вольовою активністю, а інший – постає як пасивний;
- усвідомлення освітнього процесу як соціально-особистісного феномена, коли викладач залучається до соціально опосередкованих відносин зі студентами, кожний з яких дотримується визначених правил;
- проектування й розвиток, формування особистості, коли студент стає суб'єктом, що рефлексує, та пізнає самого себе [1].

У суб'єктно-діяльній парадигмі головною метою освіти визнається формування суб'єкта педагогічної діяльності, що особливо актуально сьогодні для вищої інженерно-педагогічної освіти.

Сучасний інженерів-педагог має глибоко усвідомлювати своє місце й роль у реформаторських процесах, володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, професійними вміннями та навичками, уміти мобілізувати трудові колективи на ефективне впровадження нових педагогічних технологій. У зв'язку із цим разом з навчальними завданнями необхідно вирішувати завдання, пов'язані з розвитком та вихованням особистості, зокрема: формуванням світогляду, пізнавальної самостійності, розвитком інтелектуальних здібностей, морально-етичної культури тощо [4].

Наукові засади організації вищої професійної та професійно-педагогічної освіти в Україні розробляють В. Луговий, П. Лузан, Е. Лузік, В. Манько, О. В. Сухомлинська та ін. Реформування освіти пов'язують зі зміною якості педагогічного спілкування, встановленням рівноправних відносин, співтвор-

чістю учасників процесу навчання. Нині тривають пошук і обґрунтування найбільш ефективної моделі, стратегії взаємодії учасників освітнього процесу, що сприяє розвитку їх особистостей. Різні аспекти цієї проблеми вивчали О. Абдулліна, О. Асмолов, Г. Балл, В. Беспалько, С. Братченко, В. Давидов, А. Капська, О. Киричук та ін.

Важливого значення в дослідженні цієї проблеми набуває підхід до розгляду людини як активного суб'єкта життєдіяльності в освітньому середовищі, висвітлений у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, П. Блонського, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, Г. Щукіної та ін.

Визначаючи поняття педагогічної взаємодії, науковці основний акцент роблять на взаємності дій її суб'єктів, їх взаємозумовленості й узгодженості з метою встановлення контакту. Більшість дослідників визначає роль педагога в процесі навчання як провідну, оскільки саме він організує взаємодію, обирає відповідні її моделі. Дослідження особистості педагога в педагогічній взаємодії вивчали Ш. Амонашвілі, О. Бодальов, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Кан-Калик, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, В. Андрущенко, І. Зимня, Г. Ковальов, А. Маркова, В. Серіков, В. Сітаров, І. Якіманська та ін.). Проте сучасним теорії та практиці бракує фундаментальних досліджень з проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У новій соціальній ситуації в Україні на тлі глобалізації й екологізації мислення, демократизації суспільства та становлення відкритої ринкової економіки, гуманізації й інформатизації всіх сторін життя суспільства сфера вищої професійної освіти зазнає істотних змін. Так, визначаючи пріоритети вищої інженерно-педагогічної освіти, фахівці говорять про необхідність дати випускникові професійні знання, вміння, навички на сучасному науковому рівні; озброїти досвідом постійного нарощування своєї компетентності, самовдосконалення у сфері обраної спеціальності; створити умови для особистісного зростання й розвитку творчої особистості [4]. Перша мета чітко конкретизована в освітніх стандартах за всіма спеціальностями, тоді як щодо двох інших такої визначеності немає.

Вимоги до рівня підготовки інженера-педагога, його професійно важливих та особистісних якостей, мислення, професійної спрямованості, цінностей, інтересів, емоційно-вольових якостей, здібностей і компетентностей неухильно підвищуються. Випускнику вищої інженерно-педагогічної освіти, крім технічних знань і вмінь, необхідне цілісне орієнтування в світі людини, що передбачає розвиненість його власної ціннісно-сислової сфери, відкритість світу й впливу його культури, наявність емпатійного сприйняття інших людей, умінь вибудовування паритетних відносин з тими, кого він буде навчати, виховувати та розвивати, для розвитку їх особистості в ПТНЗ і формування творчого фахівця.

Мета статті – визначити види взаємодії суб'єктів навчального процесу, вимоги системи професійно-технічної освіти перед сучасними інженерами-педагогами, розглянути різні підходи, концепції й тенденції в

підготовці викладачів, запропонувати концепцію цілеспрямованого формування готовності студентів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, визначити рівень суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин у вищому навчальному закладі інженерно-педагогічного профілю.

Для підготовленості майбутніх інженерів-педагогів до педагогічної діяльності важливу роль відіграють такі види взаємодії суб'єктів навчального процесу:

- міжсуб'єктна взаємодія – дії суб'єктів спілкування, спрямовані на продуктивну організацію процесу спілкування під час навчання;
- міжособистісна взаємодія – взаємозв'язки, взаємовпливи, взаємовідносини в процесі спілкування та спільної діяльності на різних рівнях взаємодії: викладач – студент, студент – студент тощо;
- комунікативна взаємодія – взаємний обмін інформацією за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування.

Отже, система професійно-технічної освіти ставить перед сучасними інженерами-педагогами вимогу не тільки оволодіти спеціалізованою професійною підготовкою, бути компетентними фахівцями із наукоємних галузей, здатними до практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок у професійній діяльності, а й уміти застосовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію в майбутній педагогічній діяльності, бо розвиток особистісної сфери майбутнього спеціаліста здійснюється під впливом не тільки навчального процесу, а й під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та педагогами.

Характер і сфера діяльності педагога зазнає постійних змін у філософській та педагогічній науковій думці, тому розглянемо різні підходи, концепції й тенденції в підготовці викладачів, створюючи класифікації концепцій педагогічної освіти. Дуже часто, описуючи педагогічну освіту, головним критерієм педагогічної літератури вважають структурно-організаційний аспект: виділяють університетську, загальнопрофесійну й спеціальну професійну освіту [2]. Такий підхід розглядає вагомі, але не найважливіші з погляду провідних цілей освіти проблеми.

Розглянемо стисло основні положення провідних концепцій.

Концепція загальної освіти наполягає на першочерговості для педагогів загальних знань. Згідно із цією концепцією, головні вимоги до вчителя – це висока підготовленість, освіченість, ерудиція, орієнтування в усіх головних сферах дійсності.

Концепція прагматичної освіти передбачає, що основною метою процесу підготовки вчителів повинно бути забезпечення майбутніх педагогів великою різноманітністю дидактичних і виховних умінь та навичок, які будуть необхідні в професійній праці. Здатність користуватися ними є основними показниками професійного успіху вчителя [7].

Концепція персоналістичної освіти обґрунтовує думку, що особистісні риси є головними для ефективної реалізації педагогічних завдань. Освічений учитель завжди прагне розвивати свої інтереси, здібності та

вміння. Він користується авторитетом; є особистим прикладом для учнів. Така освіта спрямована, передусім, на особистість учителя [2].

Концепція спеціалізованої освіти передбачає великий обсяг знань для передачі учням. Така освіта прагне до спеціалізованої підготовки педагогів, дає глибокі знання, але є вузькою [7].

Концепція прогресивної освіти основного значення надає підготовці майбутніх учителів до вирішення різних проблем, що виникають у шкільному житті. “Проблемна” освіта ґрунтується на думці, що знання постійно змінюються, а професійні вміння потребують оновлення та вдосконалення. Освіта тут готує педагогів до діяльності в складній і невідомій дійсності.

Останньою з названих концепцій є різнобічна підготовка педагогів, яка включає всі елементи вищенаведених типів освіти. Усі теоретики й практики педагогічної освіти одностайно визнають, що ця концепція найближча до складної моделі ідеальної освіти, але водночас вона є найважчою для реалізації [4]. Однак, варто визнати, що ефективно навчати студентів у ВНЗ інженерно-педагогічного профілю може тільки різнобічно підготовлений викладач, який підготує таких же кваліфікованих викладачів.

Проблема взаємодії набула певного вирішення в наукових працях психологів, педагогів та соціологів. Значний внесок у її вивчення зробили М. Андрєєва, Б. Ломов, О. Леонтьєв, Б. Паригін, А. Петровський. Разом з тим, аналіз останніх публікацій свідчить про необхідність розв’язання різноманітних проблем, пов’язаних із розвитком цих ідей (С. Вітвицька, О. Глузман, М. Євтух, С. Золотухіна, В. Курило, О. Микитюк, Н. Побірченко та ін.).

Аналіз проведених досліджень засвідчує наявність суттєвих відмінностей у позиціях науковців щодо теоретичних засад формування готовності до суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Також видається можливим констатувати відсутність системних педагогічних досліджень з розв’язання цієї проблеми в непедагогічних вищих навчальних закладах, що заважає впровадженню нових підходів та побудові відносин між учасниками навчально-виховного процесу.

В основу нашої концепції цілеспрямованого формування готовності до суб’єкт-суб’єктної взаємодії покладено ідею розгляду суб’єкт-суб’єктної взаємодії як основи й умови встановлення різних типів відносин в освітньому середовищі вищих навчальних закладів. У спілкуванні та взаємодії під час навчання у ВНЗ, через відносини учасників, їх ставлення до різних аспектів та складових цієї діяльності формується готовність до суб’єкт-суб’єктної взаємодії, що складається з мотиваційного, когнітивного, операціонального та рефлексивно-оцінного компонентів. Основною умовою її реалізації стає володіння технологією суб’єкт-суб’єктної взаємодії та спілкування.

Для визначення рівня суб’єкт-суб’єктних і суб’єкт-об’єктних відносин нами побудовано шкалу оцінювання параметрів взаємодії в навчальній діяльності. Представлена шкала являє собою еталонну модель, з якою мо-

жна порівнювати результати оцінювання якостей конкретного викладача. Для оцінювання використано анкету “Викладач – очима студентів”, що складається з 20 суджень.

Студенти (134 особи) оцінювали взаємодію з 10 викладачами, які були їм запропоновані в бланках анкет під час експерименту. Опитування мало анонімний характер, перед початком з респондентами було проведено інструктаж. У процедурі оцінювання використано відповіді “так” (3 бали), “не зовсім” (2 бали), “ні” (1 бал). Застосування такої шкали надало змогу отримати відомості про те, наскільки збігаються уявлення про викладача (як еталон) з їх реалізацією в реальних умовах взаємодії (реальна модель у навчанні). Крім того, за їх відповідями можна побудувати “бажану” модель викладача. Після збору відповідей проводили обчислення сумарної оцінки якостей, їх ранжування в отриманій і “бажаній” моделях. Про ступінь схожості визначених трьох моделей судили на підставі коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

Коефіцієнт рангової кореляції якостей у реальній моделі з оцінками еталону становив 0,36. Така низька кореляція якостей свідчить, що викладачі більше уваги приділяють своїй загальній ерудиції, змісту занять, традиційним методам навчання. На останніх місцях переліку – наочність занять, товарицькість та стимуляція до самостійної роботи. Ще нижчим є коефіцієнт рангової кореляції для рядів бажаної й еталонної моделі, він дорівнює 0,18. Найбільше очікують студенти від викладача: компетентність, практичну значущість занять, логічність навчального матеріалу. При зіставленні рангів якостей в отриманій моделі існує чітка спрямованість викладачів на передачу інформації й прагнення до професійного самоствердження, очікування прояву таких якостей з боку студентів. Для отриманої й “бажаної” моделі показник рангової кореляції сягає 0,58. Студенти ж більше прагнуть до суб’єкт-суб’єктних відносин, де враховують їх бажання, потреби й мотиви в партнерському спілкуванні та взаємодії.

Таким чином, за результатами опитування виявлено виражену тенденцію до реалізації студентами суб’єкт-суб’єктних у системі “викладач – студент”.

Висновки. Таким чином, у статті розкрито види взаємодії суб’єктів навчального процесу, вимоги системи професійно-технічної освіти до сучасних інженерів-педагогів; розглянуто різні підходи, концепції й тенденції в підготовці викладачів, концепції педагогічної освіти; запропоновано концепцію цілеспрямованого формування готовності студентів до суб’єкт-суб’єктної взаємодії. За результатами опитування виявлено виражену тенденцію прагнення студентів до реалізації суб’єкт-суб’єктної взаємодії в системі “викладач – студент”.

Перспективним є детальне проектування форм та методів реалізації суб’єкт-суб’єктної взаємодії у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму в сучасній освітній, психологічній сферах / Г. О. Балл. – Житомир : Волинь, 2008. – 232 с.
2. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: История и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – Москва : Ун-т Рос. акад. образования, 2003. – 229 с.
3. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А. В. Глузман. – Киев, 1996. – 312 с.
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 182 с.
5. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання / О. Е. Коваленко, Є. В. Шматков, Н. О. Брюханова, Н. В. Корольова. – Харків : Контраст, 2008. – 488 с.
6. Кручек В. А. Формування культури педагогічної взаємодії : монографія / В. А. Кручек. – Київ : НАКККиМ, 2012. – 408 с.
7. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / А. А. Сбруєва. – Суми : Ред.-вид. від. СДПУ, 1999. – 300 с.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2016.

Керницький А. М. Основные концепции педагогического образования: теоретические аспекты и эмпирические поиски

В статье определены виды взаимодействия субъектов учебного процесса, требования системы профессионально-технического образования перед современными инженерами-педагогами. Рассмотрены различные подходы, концепции и тенденции в подготовке преподавателей, концепции педагогического образования. Предложена концепция целенаправленного формирования готовности студентов к субъект-субъектному взаимодействию. Определен уровень субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в высшем учебном заведении инженерно-педагогического профиля.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие инженеры-педагоги, субъект-субъектное взаимодействие, готовность к субъект-субъектному взаимодействию, концепция формирования готовности к субъект-субъектному взаимодействию.

Kernitsky A. The Basic Concept of Teacher Education: Theoretical and Empirical Aspects of Search

It is noted that modern engineers teacher is deeply aware of its place and role in the reform processes have profound theoretical knowledge, professional skills and expertise to be able to mobilize work teams for effective implementation of new educational technologies.

It is noted that the modern theory and practice lacks fundamental research on training future engineers and teachers to use subject-subject interaction.

The main provisions of the leading concepts: the concept of universal education, the concept of pragmatic education concept personalistic education, special education concept, the concept of progressive education, versatile training teachers.

The basis of the concept of the targeted formation willingness to subject-subject interaction idea put consideration subject-subject interaction as the basis and conditions for establishing different types of relations in the educational environment of higher education.

The survey revealed a tendency of students desire to implement subject-subject interaction in the system "teacher-student".

To determine the level of subject-subject and subject-object relations built scale for assessment of parameters of cooperation in training activities. Presented scale is a reference model, which can be compared with results of evaluating the quality of a particular teacher. For evaluation questionnaire was used with 20 judgments.

Key words: training, future engineers, teachers, subject-subject interaction, willingness to subject-subject interaction concept formation willingness to subject-subject interaction.

М. О. КНЯЗЯНдоктор педагогічних наук, професор
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРИЙОМИ РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТА ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ
У ХОДІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

У статті розглянуто теоретичні засади та прийоми реалізації професійно-педагогічного потенціалу публіцистичних і художніх текстів у процесі підготовки майбутніх учителів. Розкрито суть поняття “реалізація професійно-педагогічного потенціалу тексту”. Висвітлено роль актуалізації професійно значущих знань студентів. Наведено систему завдань, що слугують реалізації професійно-педагогічного потенціалу публіцистики та художньої літератури.

Ключові слова: реалізація професійно-педагогічного потенціалу текстів, актуалізація професійно значущих знань, майбутні вчителі.

Однією з найбільш актуальних проблем вищої освіти України є підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів. У цьому аспекті використання публіцистичних та художніх текстів педагогічного характеру в ході підготовки майбутніх учителів набуває особливого значення, оскільки саме такий підхід актуалізує психолого-педагогічні знання та вміння спеціалістів цього фаху. Отже, вирішення проблеми реалізації педагогічного потенціалу публіцистичних та художніх текстів у процесі професійної підготовки студентів надає змогу розв’язати таке важливе наукове завдання, як формування психологічної, педагогічної, методичної компетентностей майбутнього вчителя, культури наукової праці, критичного й аналітичного мислення.

Зазначену проблему розглядали в різних ракурсах, серед яких: теоретико-методологічні засади професійного становлення педагога (В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська, Т. Сущенко); досвід, шляхи та засоби активізації професійної підготовки майбутніх учителів (Є. Барбіна, В. Гриньова, Л. Зеленська, С. Золотухіна, А. Сущенко); методи організації науково-дослідної діяльності студентів з використанням текстів педагогічної спрямованості (Н. Кічук, М. Князян, Л. Сущенко).

Втім, проблема оптимізації засобів реалізації потенціалу публіцистики та художньої літератури в професійній підготовці вчителів потребує більш ґрунтовного висвітлення.

Мета статті – розкрити суть поняття “реалізація професійно-педагогічного потенціалу тексту”, висвітлити прийоми реалізації професійно-педагогічного потенціалу саме публіцистичних та художніх текстів.

Як відомо [1, с. 1018], реалізація – це здійснення, втілення чогось у життя. У цьому контексті реалізація професійно-педагогічного потенціалу текстів у процесі підготовки майбутніх учителів передбачає широке використання цих текстів на заняттях (лекційних, семінарських, практичних), а також у процесі самостійної роботи та науково-дослідної діяльності. Вивчення наукових джерел переконує, що в західноєвропейській науковій думці поняття “реалізація” в такому розумінні наближається до терміна “дидактизація”. Наприклад, науковці Франції [5] розуміють суть поняття “дидактизація” як процес трансформації та використання певного тексту як об’єкта навчання.

На нашу думку, поняття “реалізація професійно-педагогічного потенціалу тексту” відображає поглиблений аналіз змісту тексту, систематизацію отриманої інформації, розробку підходів до використання нового матеріалу в практичній діяльності тощо. Саме реалізація потенціалу текстів психологічного й педагогічного характеру допомагає студентам перевести з потенційного стану в актуальну дію раніше набуті теоретичні знання, перенести їх у нові ситуації використання з метою розв’язання професійно важливих проблем.

Основними цілями реалізації професійно-педагогічного потенціалу тексту є такі, як розширення й систематизація знань майбутніх учителів, формування вмінь швидко віднаходити, аналізувати, критично оцінювати, повноцінно використовувати інформацію для вирішення конкретних практичних завдань.

У професійній підготовці майбутніх учителів неабиякого значення набуває реалізація потенціалу саме публіцистичних текстів, оскільки це надає змогу сформувати в студентів стійкий інтерес до психолого-педагогічної періодики, розвинути в них інноваційно-перетворююче мислення, здатність до критичної оцінки наукових матеріалів, вміння самостійно розробляти варіанти практичного застосування тих новацій, про які йдеться в статтях.

З іншого боку, пріоритетною є реалізація професійно-педагогічного потенціалу й художніх творів, що пояснюється можливістю забезпечення актуалізації психолого-педагогічних знань студентів за допомогою аналізу персонажів творів (учинків, діяльності, спілкування, відносин з іншими, якостей характеру тощо).

Це набуває особливої важливості в ході підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки на заняттях з навчальних дисциплін “Основна мова”, “Друга мова”, а саме таких їхніх аспектів, як “Преса”, “Домашнє читання”, є можливим забезпечити як спеціально організовану актуалізацію знань відповідно до теми заняття, так і довільну.

Варто наголосити, що саме реалізація професійно-педагогічного потенціалу публіцистики та художньої літератури в підготовці майбутніх учителів надає змогу включити нове знання в усе більшу систему зв’язків з

раніше набути досвідом. Як зазначають науковці (А. Смирнов, С. Рубінштейн), у ході такого “включення” того, що засвоюється, до структури засвоєного автоматично актуалізуються й відтворюються раніше набуті знання. Подібна довільна, ненавмисна актуалізація володіє значними невикористаними резервами, які можна реалізувати в руслі відтворення професійно значущих знань.

Крім цього, реалізація професійно-педагогічного потенціалу публіцистичних та художніх текстів слугує й активному використанню резервів саме супутньої актуалізації, що, у свою чергу, сприяє:

- включенню щойно набутих теоретичних знань у широке коло зв'язків міжпредметного та міжциклового характеру, тим самим, забезпеченню високого рівня їхньої міцності;
- відтворенню тих раніше засвоєних знань, з якими пов'язаний новий матеріал, досягненню достатнього рівня поєднання теоретичної й прикладної складових підготовки вчителя;
- створенню ситуації спілкування, котра активізує мовленнєву діяльність засобами іноземної мови (І. Зимняя).

При цьому високий рівень інтенсифікації процесу нарощування студентами професійно значущих знань визначається інтегративною взаємодією супутньої й основної актуалізації.

Отже, на заняттях з таких аспектів навчання іноземної мови, як “Преса”, “Домашнє читання”, нами впроваджено систему завдань, що мала на меті оптимальну реалізацію професійно-педагогічного потенціалу публіцистичних і художніх текстів. Окреслена система складається із завдань трьох основних типів:

- репрезентативних (передбачають як формальний аналіз тексту (його структури, засобів логічного зв'язку), так і змістовий (коротка характеристика подій, просторово-часових показників, опис дійових персонажів));
- аналітичних (спрямовують студентів на аналіз поведінки героїв статей, оповідань, новел, романів тощо, порівняння особистісних якостей персонажів, виявлення ідей, поданих у тексті експліцитно);
- творчих (що спонукали студентів висловити свою думку щодо чинників, котрі вплинули на розвиток певних якостей персонажа, вибір ним певної діяльності, прийняття соціально важливих рішень; проаналізувати ідеї, відображені імпліцитно; розробити певні таблиці, схеми, які б узагальнювали психолого-педагогічну інформацію тексту).

Наприклад, на заняттях з “Преси” нами впроваджені такі завдання: *репрезентативні* (проаналізуйте комунікативну ситуацію статті; просторово-часові показники; структуру статті; слова, котрі пов'язують абзаци між собою); *аналітичні* (виокремте ідеї, висловлені експліцитно, дайте їм критичну оцінку; порівняйте діяльність та поведінку різних персонажів статті); *творчі* (схарактеризуйте інформацію, подану імпліцитно; розробіть таблицю основних науково-педагогічних положень, котрі висвітлені в

статті; підберіть статті інших авторів щодо розглядуваної проблеми; укомплектуйте власний каталог публіцистичних текстів за цією тематикою).

Щодо реалізації професійно-педагогічного потенціалу художніх текстів, то нами розроблено й упроваджено зазначену вище система завдань відповідно до кожного літературного твору англійською або французькою мовою, що розглядався в курсі “Домашнє читання”.

Наведемо приклади завдань, розроблених на базі новели Гі де Мопассана “Намисто”.

Репрезентативні завдання:

- Exposez les événements de la nouvelle “La parure”.
- Décrivez la manière de vivre des Loisel.
- Décrivez le logement des Loisel. Est-ce que “cet appartement” reflète-t-il les goûts de M. Loisel? Dites, comment le logement de Mathilde Loisel contrastait avec ses rêves.

- Décrivez le succès de Mme Loisel pendant la fête. Faites attention à ces détails: “Elle était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse, souriante et folle de joie. Tous les hommes la regardaient, demandaient son nom, cherchaient à être présentés. Tous les attachés du cabinet voulaient valser avec elle. Le Ministre la remarqua” [6].

- Exposez les événements de la nouvelle de la part de Mme Loisel; M. Loisel.

- Trouvez l’information sur la vie et l’activité littéraire de Guy de Maupassant.

Аналітичні завдання:

- Caractérissez Mme Loisel. Parlez de son amour-propre, son ambition.
- Parlez des intérêts de cette femme.
- Comment l’auteur peint-il le portrait moral / physique de M. Loisel?
- Analysez la conduite et les émotions de Mme Loisel pendant la fête: “Elle dansait avec ivresse, avec emportement, grisée par le plaisir, ne pensant plus à rien, dans le triomphe de sa beauté, dans la gloire de son succès, dans une sorte de nuage de bonheur fait de tous ces hommages, de toutes ces admirations, de tous ces désirs éveillés, de cette victoire si complète et si douce au coeur des femmes” [6].

- Décrivez le chagrin de Mme Loisel après la fête.

- Prouvez que Mathilde Loisel et son époux étaient honnêtes, travailleurs, assidus.

Творчі завдання:

- Analysez la vie de Mme Loisel. Comment pourrait-elle se dérouler si Mme Loisel a) ne perdait pas la rivière de diamants; b) connaissait dès le début que le collier était faux.

- Comment l’auteur représente-t-il le caractère de Mme Forestier? Peut-on dire qu’elle était clémente et généreuse?

– Est-ce que Mme Forestier était capable de rendre l'argent à Mme Loisel pour sa rivière de diamants?

– Êtes-vous d'accord avec cette idée de l'auteur: "Comme la vie est singulière, changeante ! Comme il faut peu de chose pour vous perdre ou vous sauver!" [6].

– Dégagez l'idée-clé de la nouvelle proposée.

Нижче подамо систему завдань, котрі були запропоновані студентам у процесі вивчення ними новели Джона Голсуорсі "Перші і останні":

Репрезентативні завдання:

– Describe Keith's room.

– Find proofs in the text that not only space, but also Keith's inner peace was a mixture of light and darkness.

– Give Keith's moral portrait.

Аналітичні завдання:

– Analyze the manner of work of Keith's lawyer.

– Characterize his capacity for critical thinking and such qualities as self-control, perseverance, determination.

– Analyze the character Wanda.

– Say what events influenced her outlook on life.

– Make a comparative analysis of the nature of the two brothers – Lawrence and Keith.

– Prove that Lawrence has such qualities as kindness, mercy, love, and tolerance, and Keith – selfishness, cruelty, cold calculation.

– Compare the key characters of the story "The First and the Last" by John Galsworthy (Keith, Larry, Wanda); note the similarities and the differences between each of them.

– Tell who has impressed you most and why.

– Analyze the key idea and write an essay on one of the topics: "The concept of honor and dignity in the story "The First and the Last" by John Galsworthy, "The role of the first and the last in the moral and social evolution".

Творчі завдання:

– What kind of woman could Keith's wife be?

– Try to imagine her outlook and behaviour.

– Describe Lawrence's outlook on life; prove that he was a fatalist.

– If Lawrence had not died, what life could he have had?

Висновки. Отже, реалізація професійно-педагогічного потенціалу публіцистичних та художніх текстів відображає аналіз змісту статті або твору з метою порівняння, систематизації, класифікації, узагальнення науково-педагогічної інформації з подальшою розробкою варіантів щодо її використання в практичній діяльності вчителя. Ефективним прийомом реалізації професійно-педагогічного потенціалу текстів є впровадження системи репрезентативних, аналітичних і творчих завдань, які допомагають сформувати психологічні та педагогічні знання майбутніх учителів, емо-

ційне ставлення особистості до наукового матеріалу, насичення останнього особисто значущим сенсом.

Перспективи дослідження полягають у розробці методів підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов з використанням потенціалу психолого-педагогічної преси.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
2. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2003. – 853 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 713 с.
4. Сущенко Л. О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика / Л. О. Сущенко. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2012. – 360 с.
5. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / J.-P. Cuq. – Paris : Clé international, 2003. – 304 p.
6. Maupassant G. de. La Parure [Electronic resource] / G. de. Maupassant. – Mode of access: <http://clicnet.swarthmore.edu/literature/classique/maupassant>.
7. Short stories by O. Henry [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.readbookonline.net/stories/henry/108/>.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.

Князян М. А. Теоретические основы и приемы реализации профессионально-педагогического потенциала публицистических и художественных текстов в ходе подготовки будущих учителей

В статье рассматриваются теоретические основы и приемы реализации профессионально-педагогического потенциала публицистических и художественных текстов в процессе подготовки будущих учителей. Раскрыта сущность понятия “реализация профессионально-педагогического потенциала текста”. Освещена роль актуализации профессионально значимых знаний студентов. Приведена система заданий, которые служат реализации профессионально-педагогического потенциала публицистики и художественной литературы.

Ключевые слова: *реализация профессионально-педагогического потенциала текстов, актуализация профессионально значимых знаний, будущие учителя.*

Kniazian M. The Theoretical Basis and Methods of Implementation of Professional and Pedagogical Potential of Journalistic and Literary Texts in the Process of the Future Teachers' Preparation

The theoretical basis and methods of implementation of professional and pedagogical potential of journalistic and literary texts in the process of the future teachers' preparation are investigated in the article. The essence of the concept “the implementation of the text's professional and pedagogical potential” is found out. The article deals with the role of the actualization of students' professionally significant knowledge. The system of tasks that serve to the implementation of professional and pedagogical potential of journalistic and literary texts is represented.

Analysis of current research shows that the problem of implementation of professional and pedagogical potential of journalistic and literary texts in the process of future teachers' preparation is considered from different angles, such as: theoretical and methodological principles of teachers' professional development (N. Bibik, V. Kremen, N. Nychkalo,

O. Savchenko, O. Sukhomlinsky, T. Sushchenko); experience, ways and means to enhance the teachers' professional training (E. Barbina, V. Grinyova, A. Sushchenko, L. Zelenskaya, S. Zolotukhina.); methods of students' research activity (N. Kichuk, M. Kniazian, L. Sushchenko).

The term "implementation of texts' professional and pedagogical potential" reflects the analysis of the content of text, systematization of scientific information, the development of new approaches to organize the educational activities.

The main objectives of the implementation of texts' professional and pedagogical potential are the expansion and systematization of future teachers' knowledge, developing the abilities to analyze, critically evaluate the theoretical information.

We must pay attention to the actualization of the future teachers' professional knowledge which helps to form the students' ability to analyze and systematize the characters' personal qualities.

Key words: *implementation of professional and pedagogical potential of texts, actualization of professionally significant knowledge, future teachers.*

УДК 371.2:355.233

В. М. КРАВЧЕНКО

кандидат економічних наук, доцент
Класичний приватний університет

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність понять “професійна підготовка”, “модель професійної підготовки викладача”, “професіоналізм викладача вищої школи”. Висвітлено наукові погляди на проблему моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури. Запропоновано авторську модель модернізації професійної підготовки викладача вищої школи.

Ключові слова: майбутній викладач, професіоналізм викладача вищої школи, професійна підготовка, модель модернізації професійної підготовки, критерії сформованості професіоналізму.

Зміни сучасного суспільного середовища – глобалізація, перманентний розвиток високих технологій виробництва та інформаційно-комунікаційних засобів, зміна освітньої парадигми – формують нові вимоги до професіонала з вищою освітою, як-от: інноваційне мислення, володіння навичками самостійного отримання знань та їх трансформації в інноваційні технології, інформаційно-комунікаційні компетентності, вміння працювати в команді, адаптація до змін, конкурентоспроможність, мотивація до навчання протягом усього життя.

Простежуючи тенденції формування цінностей освіти як відповідь на виклики сучасного цивілізаційного поступу, В. Кремень наголошує на активності особистості в здобутті знань, розвитку та самоствердженні, зауважує на необхідності формування сучасного світогляду, орієнтованого на сприйняття й активне творення майбутнього [5]. Щоб це стало реальністю, потрібно працювати над виходом зі старої інформаційної моделі й переходити до концепції людиноцентризму, в основі якої – проблематичність, діалогічність і дискусійність [5, с. 13].

У зв'язку з цим важливим завданням вищих навчальних закладів є пошук новітніх підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх викладачів, здатних працювати на випередження, перебувати в гармонії із собою та навколишнім середовищем і спроможних на високому рівні вирішувати професійні завдання майбутньої педагогічної діяльності.

Принципового значення набуває адекватність уявлень про сутність професії викладача вищої школи, про зміст і компетентність виконання його функціональних обов'язків, культуру його педагогічного впливу, про його цінності та ідеали, професіоналізм.

Існує багато різних ідей, думок і наукових підходів сучасних дослідників та безліч конкретних суспільних вимог до викладача, множина ви-

значень його функцій і завдань в умовах постійного загострення конкуренції. Сформовано міцний фундамент для дослідницьких пошуків.

У теорії та практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів (В. Андрущенко, Є. Барбіна, П. Бех, С. Вітвицька, Н. Волкова, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Гура, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кан-Калик, К. Корсак, В. Кремінь, А. Кузьмінський, В. Лозова, В. Луговий, А. Мудрик, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, П. Підкасистий, І. Прокопенко, Л. Пуховська, С. Рубінштейн, О. Савченко, П. Саух, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Т. Сущенко, А. Хуторський, І. Якиманська). Проте, незважаючи на достатню кількість наукових публікацій, сьогодні окреслено коло проблем реформування національної вищої освіти, які потребують подальшого осмислення й аналізу.

Мета статті – розкрити сутність понять “професійна підготовка”, “модель професійної підготовки викладача”, “професіоналізм викладача вищої школи”; запропонувати авторську модель модернізації професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури; надати характеристику складових моделі, організаційно-педагогічних умов її реалізації та критеріїв сформованості основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи.

Розглянемо сутність понять “професійна підготовка”, “професіоналізм викладача вищої школи” в науково-педагогічних дослідженнях.

Енциклопедія професійної освіти трактує професійну підготовку як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які дають змогу успішно працювати за обраною професією; це процес надання учням відповідних знань і вмінь [15].

Поняття “професійна підготовка” розглядають також у контексті системного підходу як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості знань, умінь, навичок, професійної готовності та спрямованості [12].

Педагогічна підготовка магістрів, як стверджує С. Вітвицька, – це поєднання загального, особливого й індивідуального. Сутність загального полягає у відображенні здобуття вищої освіти та є складовою означеної системи; суть особливого – у специфіці, зумовленій особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; у тому, як індивідуальне відображає залежність підготовки від індивідуальних особливостей, рівня знань, інтересів, нахилів [2].

Л. Пуховська стверджує, що педагогічна підготовка повинна сприяти розвитку здатностей до інноваційної діяльності, до оволодіння інформаційними технологіями, до комунікації (спілкування з колективом і різними категоріями студентів) [9].

Педагогічну підготовку трактують також як спеціально організований процес набуття педагогічних знань і навичок, результатом якого є готовність особистості до вирішення завдань навчання й виховання.

Н. Гузій, досліджуючи категорію професіоналізму в теорії та практиці підготовки майбутнього педагога, визначає його сутність у ракурсі сучасних методологічних підходів: системного, синергетичного, історико-цивілізаційного, діяльнісного, праксеологічного, гуманістичного, антропологічного, культурологічного, аксіологічного, суб'єктного (індивідуально-творчого), професіографічного, акмеологічного (табл. 1) [4].

Для обґрунтування парадигмальних засад професіоналізму Н. Гузій в інтегральній формі розкриває їх з урахуванням найважливіших педагогічних принципів, вказуючи й на особливі сутнісні складові професіоналізму, які подано в табл. 1.

Таблиця 1

**Професіоналізм педагога в ракурсі сучасних методологічних підходів
(за Н. Гузій) [4, с. 108–109]**

| Методологічні підходи | Сутність педагогічного професіоналізму |
|-------------------------|--|
| 1 | 2 |
| Системний | Професіоналізм педагога є специфічною цілісною складно-структурованою системою, яка утворюється з різноманітних компонентів, елементів з їх функціональними зв'язками, відносинами, системоутворювальними чинниками |
| Синергетичний | Професіоналізм педагога є динамічною відкритою багаторівневою системою, розвиток і відновлення якої здійснюються на засадах спонтанної самоорганізації, гетерогенності змін її окремих складових |
| Історико-цивілізаційний | Професіоналізм педагога зумовлений особливістю педагогічних цивілізацій та їх парадигм, що відображають зміст актуальних моделей та технологій педагогічної праці згідно з конкретними соціально-історичними умовами й пріоритетами |
| Діяльнісний | Професіоналізм педагога виявляється, функціонує й розвивається в процесі цілеспрямованої зовнішньої та внутрішньої активності працівника освітньо-виховної сфери в педагогічній діяльності та забезпечує продуктивність педагогічної праці |
| Праксеологічний | Професіоналізм педагога передбачає кваліфіковане оволодіння фахівцем-освітянином досконаліми педагогічними діями на основі засвоєних алгоритмізованих раціональних технологій та відпрацьованої педагогічної техніки |
| Гуманістичний | Професіоналізм належить до особистісних новоутворень педагога-професіонала, яке, крім суспільної значущості, має власну самоцінність для успішного функціонування людини в педагогічній професії |
| Антропологічний | Професіоналізм педагога зумовлений функціонуванням його психофізіологічних можливостей, що вимагає їх постійного пізнання та свідомого використання відповідно до об'єктивних природних особливостей |

Продовження табл. 1

| 1 | 2 |
|------------------------------------|--|
| Культурологічний | Педагогічний професіоналізм є характеристикою культури педагогічної праці, а педагог-професіонал – людиною загальною та професійно-педагогічною культури, що творчо наслідує її норми та ціннісні еталони |
| Аксіологічний | Педагогічний професіоналізм детермінується системою суспільних, професійних, особистісних цінностей освітянських кадрів, а також зумовлений ціннісним ставленням педагога до своєї професійної праці |
| Суб'єктний (індивідуально-творчий) | Професіоналізм – це унікальне індивідуально неповторне новоутворення особистості педагога та, відповідно, творчі вияви його праці, що передбачає достатній рівень особистісної зрілості й готовність до самовдосконалення, творчих пошуків |
| Професіографічний | Професіоналізм педагога відображає складні взаємозв'язки людини й педагогічної професії, передбачає їх взаємовідповідність, що описується за допомогою специфічних трудових функцій, необхідних знань, умінь, здібностей педагога, які містяться в педагогічних професіограмах як нормативних моделях педагогічної праці |
| Акмеологічний | Професіоналізм педагога характеризує “вершинні” щаблі його особистісно-професійного розвитку, професійно-педагогічну зрілість освітянських кадрів і є центральним об'єктом пізнання та дослідження в галузі акмеології |

У контексті сучасних життєво необхідних вимог суспільства Н. Гузій сутність професіоналізму подає в спеціально створеній нею таблиці, яка з урахуванням науковознавчих джерел відображає та окреслює важливі компоненти цього поняття (табл. 2).

Таблиця 2

**Підходи до визначення поняття професіоналізму педагогічної праці
(за Н. Гузій) [4, с. 135–136]**

| Визначення поняття | Автори |
|--|------------------|
| 1 | 2 |
| Професіоналізм педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог володіє <i>мистецтвом</i> формування в учнів готовності до <i>продуктивного вирішення завдань</i> у наступній системі засобами свого предмета (фаху) за відведений навчально-виховним процесом час | Н. В. Кузьміна |
| Професіоналізм – це концентрований показник <i>особистісно-діяльнісної</i> сутності педагога, зумовлений <i>мірою</i> реалізації його громадянської зрілості, відповідальністю та громадським обов'язком | І. Д. Багаєва |
| Педагогічний професіоналізм – це якісний <i>показник продуктивності педагогічної діяльності</i> , ознаками якого є <i>загальна культура, педагогічна майстерність, володіння педагогічними технологіями</i> | Л. В. Малаканова |
| Професіоналізм учителя являє собою <i>високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань та вмінь</i> у поєднанні з відповідною культурою й моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально-потребнісну підготовку підростаючого покоління до життя | В. Я. Синенко |

Продовження табл. 2

| 1 | 2 |
|---|------------------|
| Професіоналізм у педагогіці зводиться до <i>здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки</i> , враховуючи при цьому вплив багатьох обставин, умов і конкретних чинників | І. П. Підласий |
| Професіоналізм педагогічних працівників – це <i>сукупність якостей людини</i> , що дає їй змогу найкращою мірою здійснювати педагогічну діяльність, досягаючи при цьому стабільних результатів у навчанні й вихованні дітей | А. В. Соложин |
| Педагогічний професіоналізм учителя – це реалізована в практичній педагогічній діяльності <i>індивідуально-неповторна комбінація професійно значущих особистісних якостей, здібностей, знань, умінь і навичок</i> учителя | Т. А. Марина |
| Педагогічний професіоналізм – це реалізована в педагогічній діяльності <i>професійна індивідуальність</i> учителя певного фаху, що забезпечує <i>успішність і якісну</i> характеристику діяльності | В. В. Горбенко |
| Професіоналізм виховної діяльності – це <i>інтегрований якісний показник базових професійно значущих характеристик</i> , міра оволодіння змістом, інформацією у сфері виховання та сучасними засобами вирішення професійно-виховних завдань, спрямованих на формування особистості та професійні властивості учня | О. А. Дубасенюк |
| Професіоналізм учителя – це <i>психолого-педагогічний феномен</i> , який ґрунтується на <i>педагогічній культурі</i> та професійній <i>самосвідомості</i> , що являє собою <i>складну діалогічну взаємодію</i> педагогічного мислення, педагогічних <i>здібностей</i> , професійних <i>знань</i> та <i>вмінь</i> , <i>індивідуальних характеристик</i> учителя, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманності й реалізуються в творчій педагогічній діяльності | Б. А. Дьяченко |
| Професіоналізм – це <i>цілісне інтелектуальне, емоційне, дієвольове утворення</i> в структурі особистості вчителя, що визначає всі напрями педагогічної діяльності, його професійного зростання та майстерності. Педагогічний професіоналізм за змістом є <i>синтезом фундаментальних знань, умінь, здібностей, усвідомлених соціально-особистісних позицій і установок, ціннісних орієнтацій, духовно-практичних якостей</i> особистості | Л. К. Гребенкіна |
| Педагогічний професіоналізм – це інтегрований <i>показник особистісно-діяльничної готовності</i> до вирішення педагогічних завдань | Т. І. Руднева |

У результаті аналізу змісту, структури професіоналізму вчителя за обома таблицями Н. Гузій, наукового обґрунтування нею парадигмальних засад професіоналізму, системоутворювальними чинниками якого є професіоналізм педагогічної діяльності в аспекті її педагогічної майстерності та професіоналізм особистості педагога – в аспекті її педагогічної творчості в єдності мотиваційного, когнітивного, афективного та конативного інтегративних компонентів (термінологічне поле теорії професіоналізму педагогічної праці), ми на загальнонауковому рівні пропонуємо авторське визначення професіоналізму викладача вищої школи як *найвищу міру від-*

даності справи, культуру та майстерність педагогічного впливу на успішний професійний розвиток і саморозвиток студентів.

Поштовхом для такого авторського визначення професіоналізму викладачів вищої школи стала необхідність прогнозування й моделювання їх професійної підготовки, звернення до найновіших і найпопулярніших педагогічних досліджень, які дали для цього підстави.

Звернемося до тих дослідників, праці яких виявилися для нас особливо значущими в науковому обґрунтуванні уявлень про модель і моделювання освітніх процесів:

1. Н. Ничкало: “Модель – це схема для пояснення якогось явища або процесу” [8].

2. С. Гончаренко: “...під моделлю слід розуміти штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується” [3].

3. Ю. Сурмін: “Модель – у широкому розумінні: образ (у тому числі умовний або уявний – зображення, опис-схема, креслення, графік, план, карта тощо) або прообраз (зразок) якого-небудь об'єкта або система об'єктів (оригіналу моделі), що використовується за певних умов як їх заміщення або представник” [13].

4. Н. Мачинська: модель відображає цілісне, динамічне особистісно-професійне явище, яке вирізняється особливою, тільки йому характерною динамічною структурою, що потребує комплексних етапів, форм і методів його формування, реалізація якої забезпечується ефективною організацією педагогічної підготовки [7].

З урахуванням авторського визначення професіоналізму та уявлень сучасних дослідників про моделювання освітніх процесів свою модель модернізації професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури ми проектували в межах вимог системного та діяльнісного підходів до визначених складових моделі – від постановки мети, визначення завдань, методологічних засад до відбору ефективного технологічного інструментарію (засобів, методів, організаційних форм) і перевірки результативності, що становить повний технологічний цикл вирішення поставлених завдань.

Складовими моделі модернізації професійної підготовки майбутнього викладача є цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-діяльнісний, результативно-оцінювальний компоненти.

Цільовий компонент містить мету та завдання модернізації професійної підготовки, визначає її основні напрями та проектує очікувані результати.

Метою розробленої моделі є модернізація професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, що охоплює всі компоненти та етапи освітнього процесу магістрантів і дає змогу отримати очікуваний результат, а саме – сформованість професіоналізму майбутнього викладача вищої школи через модернізацію професійної підготовки.

Для реалізації мети необхідне вирішення таких **основних завдань** (з детальною їх декомпозицією):

1) *спеціальна підготовка організаторів магістерського педагогічного процесу до його модернізації* (розуміння адміністрацією та науково-педагогічними працівниками ВНЗ сутності модернізаційних змін у вищій освіті, напрямів і шляхів оновлення освітнього процесу та його забезпечення кадровими, матеріальними та технічними ресурсами; науково-методична підготовка та спільна діяльність учених кафедр до розробки та реалізації новітніх освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти різних рівнів, вибору оптимального методичного інструментарію для здійснення освітнього процесу на сучасних засадах гуманізації, інноваційності, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів; підготовка до створення освітньо-професійного середовища університету для забезпечення інноваційного та професійно орієнтованого навчання студентів за індивідуальними траєкторіями; перманентна саморефлексія професорсько-викладацького складу щодо відповідності їх професійного потенціалу здійсненню освітнього процесу на сучасних засадах інноваційності та зміни ролей викладача й студента);

2) *інтенсифікація магістерського педагогічного процесу на засадах професійної співтворчості з професорсько-викладацьким складом ВНЗ* (забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення магістрантів до змісту та процесу їх професійної підготовки; оптимальний вибір сучасних активних та інтерактивних освітніх технологій під час аудиторних занять і самостійної підготовки; застосування сучасних інформаційних технологій до змістово-діяльнісної навчально-професійної взаємодії учасників освітнього процесу; перманентне оновлення навчально-методичних матеріалів мережевої електронної підтримки освітнього процесу, залучення магістрантів до розробки електронного навчального контенту; інтеграція навчальної, методичної та наукової роботи);

3) *створення розгалуженої системи позааудиторної роботи з надання максимальних можливостей практичного самовиявлення професіоналізму магістрантів* (науково-дослідна робота: участь у наукових гуртках професійного спрямування, проведення наукових досліджень у межах наукової теми кафедри, підготовка статей та тез доповідей до наукових конференцій; творчо-пізнавальна: проведення моніторингу та діагностики особистісних психологічних, професійних якостей, участь у тренінгах і майстер-класах професійного зростання; професійно орієнтована: участь у засіданнях клубу педагогічної інноватики, педагогічно-творчих зустрічах, навчально-дискусійних платформах педагогічного досвіду; професіонально-практична: демонстрація професіональних якостей під час практики).

Другою складовою моделі є **теоретико-методологічний компонент**, що визначає провідні наукові підходи та принципи, які характеризують теоретичне підґрунтя авторського задуму моделювання професійної підготовки майбутнього викладача.

Аналіз літератури та емпіричного досвіду впровадження й модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи дав змогу зробити висновок, що при проектуванні модернізованої системи професійної підготовки викладача в умовах магістратури необхідне інтегративне застосування тих уже відомих методологічних підходів, які виправдали себе: системного, синергетичного, комплексного, діяльнісного тощо, а також сучасних освітніх концепцій.

Розкриємо зміст деяких основних методологічних підходів, які доцільно застосовувати при проектуванні та реалізації модернізованої професійної підготовки викладачів вищої школи, основні принципи їх реалізації.

Важливим методологічним підходом у науково-методологічних дослідженнях, за С. Гончаренком, є системний підхід, який "...виходить з того положення, що специфіка складного об'єкту (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами" [3, с. 76].

Системний підхід дає можливість розглядати підготовку майбутніх викладачів як педагогічну систему, основні елементи якої відповідають основним професійним функціям викладача вищої школи. У контексті модернізації професійної підготовки викладача в умовах магістратури системний підхід дає змогу розглядати процес професійної підготовки як систему взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів, які забезпечують цілісне уявлення про істотні ознаки викладацької діяльності; вчасно вносити корективи в цей процес відповідно до швидкозмінювального навколишнього середовища. Методологічною підставою реалізації цього підходу є його основні принципи: структурність; ієрархічність; цілісність; інваріантність; стійкість; керованість; адаптивність; взаємозв'язок системи із середовищем; множинність опису; взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх факторів на різних етапах функціонування системи підготовки; різноманіття й спадкоємність цілей, а також способів їх досягнення.

Вимога дотримання принципів системного підходу зумовлена тим, що структуру професійної підготовки викладачів вищої школи можна характеризувати як динамічну, розвиток якої визначається перманентною зміною внутрішніх станів майбутнього викладача, постійним переглядом його особистих і професійних цінностей.

У педагогічному процесі проявляються взаємодії, які вивчає синергетика з її ключовими положеннями про відкритий характер будь-якої із соціальних систем – сучасною теорією спільної дії. **Синергетичний підхід** означає природовідповідність самоорганізації професійної підготовки, перехід від закритої до відкритої (доступною для впливу суспільства) системи освіти. Цей підхід здатний перетворити освіту із способу навчання людини в засіб формування адекватної цьому суспільству творчої особистості, яка володіє синергетикою для подальшого зростання й самовдосконалення [3].

Синергетичний підхід забезпечує нелінійну взаємодію, узгоджену діяльність викладача та студентів, створюючи умови для генерації нового

знання й багатоваріантності шляхів розвитку суб'єктів освітнього процесу, сприяє взаємозбагаченню інформаційного освітнього середовища та особистісного знання суб'єктів освітнього процесу, зумовлює їх розвиток. Синергетичний підхід базується на принципах системного синергізму, проблемності, суб'єктивності, полілогічності, рефлексивності, відкритості та соціального партнерства; нелінійності освітніх систем; обліку внутрішніх тенденцій розвитку систем і узгодження їх із поставленими цілями.

Компетентнісний підхід як система дослідницьких процедур є критеріальною базою для оцінки ефективності професійної підготовки майбутнього викладача, дає змогу розкрити структуру професійної компетентності (кінцевої мети професійної підготовки), виявити основні фактори, що впливають на результативність педагогічного процесу, а також фактичні напрями його здійснення. Цей підхід передбачає активізацію професійно-особистісного зростання майбутнього викладача на основі оволодіння ним сукупністю професійних компетенцій, необхідних і достатніх для ефективного виконання завдань професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Професійна компетентність науково-педагогічного працівника має ґрунтуватися на його професійному та особистісному досвіді, сукупності психолого-педагогічних, методичних та інших знань, навичок і вмінь, сприяючи його розвитку й саморозвитку в процесі свідомого особистісного та професійного становлення в педагогічній діяльності [6].

Компетентнісний підхід реалізується системою принципів: фундаменталізації, інтегративності, варіативності освіти, професійної спрямованості, перетворення наявних і вироблення нових особистісно-професійних орієнтирів, єдності навчання й саморозвитку фахівця як умови становлення професійної індивідуальності, акмеологічної орієнтації на найвищі досягнення та найбільш результативні способи діяльності викладачів вищої школи.

Діяльнісний підхід дає можливість досліджувати процес професійної підготовки викладача з позиції різноманітних видів його майбутньої професійної діяльності, дає змогу вивчати зміст професійної підготовки, оптимізувати способи її здійснення, визначати шляхи практичного вдосконалення.

Головне положення діяльнісного підходу – діяльність визначає свідомість [14]. Із цього положення випливає теза про провідну роль діяльності в процесі освіти, що, зокрема, передбачає оволодіння студентами педагогічних магістратур найважливішими професійними вміннями та навичками. Згідно з діяльнісним підходом, уся практична робота викладача вищого навчального закладу являє собою прийняття й реалізацію рішень у проблемних педагогічних ситуаціях, що постійно виникають. Тому навчити майбутнього викладача вмінню вирішувати професійні завдання можна тільки в практичній діяльності з вирішення реальних або навчальних педагогічних ситуацій.

Реалізація діяльнісного підходу передбачає врахування таких принципів, як комплексність, плановість, цілеспрямованість, безперервність, перспективність, активність і творча самореалізація суб'єктів освітнього процесу, єдність свідомості та діяльності, єдність навчання й самонавчання, оперативність, результативність. Для реалізації ідей та принципів діяльнісного підходу магістрантів необхідно залучити до різних видів професійної діяльності викладача вищої школи: викладання, організації позанавчальної діяльності студентів, проведення наукових педагогічних досліджень, методичної роботи тощо. Цей підхід має значний потенціал в організації рефлексії студентів, формуванні в них умінь і навичок критичного осмислення отриманих ними результатів.

Особистісно орієнтований підхід – необхідність реалізації професійної підготовки майбутнього викладача як суб'єкт-суб'єктної системи, спрямованої на розвиток кожної особистості, надання їй своєї адаптивної ніші для більш повного розкриття здібностей та можливостей з урахуванням зони найближчого розвитку. Особистісно орієнтований підхід базується на принципах природовідповідності, співпраці, інноваційності освіти, єдності освіти й самоосвіти, системності та стратегічної спрямованості процесу професійної підготовки, рефлексивно-розвивальної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, ціннісної орієнтації на якість освіти, індивідуально-особистісний характер освітньої діяльності викладачів і студентів.

Аксіологічний підхід орієнтує на формування ціннісного ставлення майбутнього викладача вищої школи до формування основ професіоналізму та самовдосконалення. Аксіологічний фактор повинен спрямовувати діяльність усіх учасників педагогічного процесу на утвердження гармонії між загальнолюдськими, особистісними та професійними цінностями в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Розглядаючи **акмеологічні засади** професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, Л. Рибалко зазначає, що метою професійно-педагогічної самореалізації є формування готовності майбутнього педагога до максимально повного виявлення й розкриття внутрішнього потенціалу самості в процесі засвоєння педагогічної діяльності. Дослідниця стверджує, що завданнями професійно-педагогічної самореалізації є спрямування внутрішнього потенціалу на досягнення акме в педагогічній діяльності; оволодіння основами професіоналізму, педагогічної майстерності в процесі професійно-педагогічної підготовки [10, с. 16].

Основними принципами, за яких відбувається формування методологічних засад професійної підготовки викладача, в межах нашого дослідження є принципи: науковості, інноваційності, гуманізації, інформатизації, індивідуалізації, варіативності.

Принцип науковості забезпечує методологічну складову формування в майбутніх педагогів наукового світогляду та цілісної картини світу, що дає змогу враховувати сучасні філософсько-освітні парадигми, концепції та підходи. Цей принцип передбачає відповідність змісту підготовки

майбутніх викладачів вищої школи рівню розвитку науки й техніки, адже з розвитком науки безперервно оновлюється зміст освіти, педагогічні методи та методики [1].

Ми погоджуємося з Н. Батечко в тому, що *принцип інноваційності* має гарантувати професійну підготовку, що ґрунтується на міцному природничо-науковому та гуманітарному фундаменті знань, високому рівні творчого потенціалу та знань методології творчості, а також діапазоні міждисциплінарних системно-інтегрованих знань про нововведення в техніці, технологіях, економіці, соціумі тощо. Тому принцип інноваційності передбачає створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для вирішення педагогічних проблем [1]. Як зауважує С. Сисоєва, реалізація цього принципу здійснюється через такі заходи: систему вдосконалення та модернізацію змісту, форм і методів навчально-виховного процесу; радикальні нововведення, пов'язані із трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні нововведення, які охоплюють такі елементи, як удосконалення й трансформація навчально-виховного процесу. Дослідниця вважає, що цей принцип варто поєднувати з поняттям “випередження”, що передбачає створення та розвиток зон випереджувальної освіти на ґрунті найбільш “просунутих” курсів і створення механізмів випереджувальної підготовки фахівців вищої кваліфікації з актуальних напрямів [11, с. 237].

На думку Н. Мачинської, *принцип варіативності* полягає в гнучкому поєднанні навчальних програм вищих навчальних закладів, обов'язкових і спеціалізованих курсів. Додаткові курси (за вибором студентів) дають змогу отримувати поглиблені професійно-педагогічні знання на основі різноманітності алгоритмів навчання, відповідно до індивідуальних можливостей студентів та їх інтересів, вільного вибору обсягу, темпів і форм навчальної діяльності [7, с. 282].

Третьою складовою моделі є **змістовно-діяльнісний компонент**, який забезпечує складові педагогічної підготовки, що відображаються в змісті освітнього процесу, організаційно-педагогічних умовах його реалізації, а також визначення факторів, форм, методів і методичних засобів впливу на модернізацію професійної підготовки викладачів вищої школи. Зміст і організація освітнього процесу повинні реалізовуватися з огляду на індивідуально-психологічні особливості студентів, їх потреби в професіоналізації та саморозвитку. Освітньо-професійна програма підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури ґрунтується на компетентнісних засадах і дає змогу оволодіння магістрантами поглибленими педагогічними знаннями та вміннями інноваційного характеру, забезпечити їх підготовку до науково-дослідницької, науково-педагогічної, методичної, управлінської, пошукової діяльності. Визначено основні форми, методи та засоби організації навчальної, науково-дослідної, позааудиторної професійно орієнтованої роботи магістрантів.

Шлях викладача вищої школи до професіоналізму пролягає через труднощі, пошуки, помилки й вагання до обґрунтованих професійних рішень, що вимагає проектування науково обґрунтованої методичної системи, методичного арсеналу, сучасних технологій, розроблення стратегічних проблемно-евристичних, діалогічних інтерактивних засобів навчання, вирішення складних інноваційних професійних завдань з використанням життєвого досвіду, цінностей та схильностей за допомогою нових ефективних алгоритмів і способів виконання педагогічної діяльності на високому професійному рівні.

Для ефективного впровадження моделі модернізації професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури ми визначили такі **організаційно-педагогічні умови:**

- теоретико-педагогічна підготовка організаторів магістерського педагогічного процесу до фундаменталізації та педагогізації розвитку професіоналізму майбутнього викладача;
- науково-теоретична спрямованість магістерського педагогічного процесу, навчальних планів і програм на опанування сучасними інноваційними та інформаційними технологіями;
- реалізація особистісно-діяльнісного підходу до професійного самовдосконалення магістрантів.

Четвертою складовою моделі є **результативно-оцінювальний компонент**, який характеризується комплексом розроблених критеріїв та їх показників, а також рівнями сформованості основ педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи.

Висновки. Результатом модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури є досягнення ними відповідного рівня професіоналізму, що є складним багатокомпонентним утворенням, має динамічну структуру та є виявленням мотиваційних, вольових, моральних, психологічних і професійних якостей та властивостей особистості, які в своїй сукупності дають можливість ефективно й продуктивно здійснювати педагогічну діяльність. Під час проведеного дослідження визначено критерії сформованості професіоналізму майбутнього викладача вищої школи (*мотиваційно-ціннісний, інноваційно-когнітивний, професійно-діяльнісний, результативно-рефлексійний*) та їх показники й окреслено чотири рівні сформованості основ професіоналізму: високий (творчий), досконалий, середній (репродуктивно-конструктивний), низький (репродуктивний).

Отже, розроблена модель професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури в поєднанні з цільовим, теоретико-методологічним, змістовно-діяльнісним, результативно-оцінювальним компонентами має стати науково-методичною базою успішної організації інноваційного магістерського педагогічного процесу магістрантів з формування основ професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи.

Список використаної літератури

1. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика. – Київ : Едельвейс, 2013. – Вип. 4. – С. 5–20.
2. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2004. – № 19. – С. 69–71.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
4. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Гузій. – Київ, 2007. – 432 с.
5. Кремень В. Г. Інноваційні аспекти освітньої діяльності / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 1. – С. 7–13.
6. Лузік Е. В. Професійна компетентність викладача вищого технічного навчального закладу як домінуюча умова ефективності підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності / Е. В. Лузік, А. В. Полухін // Вища освіта України : теоретичний та науково-практичний часопис / за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Київ ; Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – Додаток 1. – Тематичний випуск: “Наука і вища освіта в Україні: технології взаємодії”. – С. 160–170.
7. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / Н. І. Мачинська ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
8. Професійна освіта: словник : навч. посіб / уклад. С. У. Гончаренко та ін. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
9. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ ст. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Пуховська ; Ін-т пед. і психол. освіти АНП України. – Київ, 1998. – 354 с.
10. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. С. Рибалко. – Харків : 2008. – 45 с.
11. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. вищих навч. закладів не пед. профілю традиц. форми навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – Київ : Міленіум, 2005. – 520 с.
12. Служба тематических толковых словарей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://glossary.ru>.
13. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник / Ю. П. Сурмін. – Київ : Навчально-методичний центр “Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – 302 с.
14. Темина С. Ю. Возможности и пределы реализации научных подходов в педагогическом образовании / С. Ю. Темина // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 9. – С. 53–56.
15. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева ; РАО Ассоциация “Професс. образование”. – Москва, 1999. – Т. 2. – С. 454.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Кравченко В. Н. Моделирование профессиональной подготовки преподавателя высшей школы в условиях модернизации образования

В статье раскрыта сущность понятий “профессиональная подготовка”, “модель профессиональной подготовки преподавателя”, “профессионализм преподавателя высшей школы”. Освещены научные подходы к проблеме моделирования про-

фессиональной подготовки будущих преподавателей в условиях магистратуры. Предложена авторская модель модернизации профессиональной подготовки преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: будущий преподаватель, профессионализм преподавателя высшей школы, профессиональная подготовка, модель модернизации профессиональной подготовки, критерии сформированности профессионализма.

Kravchenko V. Modelling the Professional Training of Higher School Teachers under the Education Modernisation

The paper presents the subject matter of the notions “professional training”, “model of professional training of teachers”, “higher school teacher’s professionalism”. It describes scientific views on the issue of modelling the professional training of future teachers within the master’s programme. The author suggests his own model of modernising the professional training of higher school teachers under the education modernisation. The paper characterises the components of the model of the modernised professional teacher training in higher school; it outlines the organisational and pedagogical conditions of implementing the model of professional teacher training. The criteria of future higher school teachers’ professional training result formedness have been singled out.

The components of the model of professional teacher training modernisation are motivationally targeted, theoretical and methodological, proficiency-oriented and activity-related, effective and reflexive.

The paper presents the design of the author’s master’s programme technology and directions of the educational cognitive classroom activity, research work, professionally oriented extracurricular work. Modernisation forms, methods and techniques of higher school teacher professional training are determined in terms of this technology.

Key words: future teacher, higher school teacher’s professionalism, professional training, model of professional training modernisation, criteria of professionalism formedness.

УДК 373.2.016:33

Я. В. КУРІННИЙ

аспірант

Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДНЗ ЯК УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ 5–7 РОКІВ

У статті порушено проблему ефективної економічної соціалізації дітей у дошкільних навчальних закладах. Здійснено спробу довести, що реалізація однієї з умов, що стосується конструювання освітнього середовища, допоможе забезпечити ефективність процесу первинної економічної соціалізації дошкільників і становлення в дітей 5–7 років економічної культури. Висвітлено основні форми та методи роботи з педагогами дошкільних закладів щодо підвищення рівня первинної економічної освіти в роботі з дітьми 5–7 років. Розкрито основні аспекти програми “Економічна освіта дітей 5–7 років”. Окреслено напрями роботи щодо її впровадження в навчально-виховний процес дітей 5–7 років в умовах дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: первинна економічна соціалізація, економічна культура, економічна освіта, діти 5–7 років, дошкільний навчальний заклад, соціально-педагогічні умови.

Одним із пріоритетних напрямів багатогранної роботи в сучасних дошкільних закладах є економічна соціалізація дітей 5–7 років та становлення рівня їх економічної культури. Безперечно, без створення належних соціально-педагогічних умов у дошкільних навчальних закладах не можна говорити про ефективність зазначеного процесу.

Теоретичне обґрунтування сучасних підходів становлення економічної культури дітей 5–7 років здійснено в працях Н. Грами, В. Грошева, М. Єрмоленка, М. Ібрагімова, Н. Кривошеї, М. Мельник, І. Сасова, В. Чичканова. Тим не менше, аналіз джерел свідчить про недостатню увагу української педагогічної думки до питань ефективності процесу економічної соціалізації в дошкільних навчальних закладах та реалізації соціально-педагогічних умов щодо становлення рівня економічної культури в дітей 5–7 років.

Саме це й визначило *мету статті* – висвітлення окремих елементів реалізації однієї з умов становлення економічної культури у дітей 5–7 років в умовах ДНЗ.

Загальновідомо, що період від народження до вступу до школи є віком найбільш стрімкого фізичного й психічного розвитку дитини, первинного формування всіх якостей, необхідних людині впродовж усього подальшого життя. Саме тому особливістю цього періоду, який відрізняється від інших етапів розвитку, є те, що він забезпечує саме загальний розвиток, який стає фундаментом для набуття в подальшому будь-яких спеціальних знань і навичок засвоєння різних видів діяльності.

У зв'язку із цим, реалізуючи одне із завдань дошкільної освіти, що стосується ефективності процесу економічної соціалізації в умовах дошкі-

льного навчального закладу та підвищення рівня економічної культури дітей 5–7 років, ми розробили комплекс соціально-педагогічних умов, який забезпечить ефективність вищезазначеного процесу.

Реалізація першої умови (конструювання освітнього середовища дошкільного навчального закладу, зорієнтованого на підвищення рівня економічної культури в дітей 5–7 років) здійснювалася шляхом внесення програмно-психологічного забезпечення економічної культури суб'єктів освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі. Для реалізації цієї умови педагогам дошкільних навчальних закладів було запропоновано підвищити рівень власної первинної економічної освіти.

Організаційно-змістовний бік первинної економічної освіти педагогів включав у себе: 1) надання науково-методичної допомоги педагогам з боку дослідника; 2) наявність необхідних організаційно-педагогічних засобів упровадження результатів дослідження в освітній процес; 3) розробку науково-методичних рекомендацій, педагогічного інструментарію, упровадження результатів дослідження; 4) встановлення зворотного зв'язку, який надавав змогу отримати інформацію про розвиток процесу впровадження.

Економічна освіта педагогів здійснювалась у різних формах, які враховували необхідність підвищення їх економічної культури. Основними формами були семінари-практикуми, круглі столи, презентації-шоу тощо. Характер семінарів і “круглих столів” представляв власне поєднання навчально-розвивальних ситуацій, які ми використовували в процесі формування економічної освіченості педагогів: ситуація авансування довірою (А. С. Макаренко), вільного вибору (О. С. Богданова, Л. І. Катаєва), невимушеної примусовості (Т. Е. Коннікова), емоційного забарвлення (А. Н. Лутошкін), співвіднесення (Х. Й. Лійметс), успіху (О. С. Газман), творчості (В. А. Карановський). Ці ситуації надавали змогу налагодити стосунки з педагогами, вихователями й спільно з ними визначити шляхи реалізації завдань економічної освіти дошкільників у процесі їх соціалізації. Як продемонстрував експеримент, найбільш ефективним методом економічної підготовки педагогів є рефлексивний аналіз кожним суб'єктом власного досвіду з позицій мети, завдань, змісту, принципів і засобів організації економічної освіти дітей.

Зміст навчально-розвивальних семінарів і круглих столів включав дві групи питань: 1) пов'язані з підвищенням економічної компетентності в галузі концептуально-теоретичних основ економічної освіти; 2) пов'язані з розробкою педагогічної стратегії економічної соціалізації дітей в умовах реалізації національно-регіонального компонента змісту дошкільної освіти.

Треба підкреслити, що навчально-розвивальні семінари органічно поєднувалися із засіданнями круглих столів, які мали тематичну спрямованість залежно від змісту семінару. Семінари-практикуми супроводжувалися презентаціями, виставками, ярмарками ідей. У ході засідання круглих столів виникали дискусії з питань формування економічної культури особистості дитини в процесі її соціалізації. Особливо активно обговорювали такі питання, як: “Чи можна говорити про економічну культуру дитини”,

“Чи є старший дошкільний вік сенситивним для економічної соціалізації”, “Чи є дитина суб’єктом чи об’єктом економічної соціалізації”, “Яка роль педагога в економічній соціалізації особистості дошкільника”? Основні перелічені форми роботи з педагогами супроводжувалися активними, досить дієвими методами й прийомами, наприклад: конкурси, ігри, вправи та завдання, вирішення проблемних ситуацій і педагогічних завдань. Протягом трьох років ми розробляли для вихователів допоміжний матеріал-нагадування: картки “На згадку”, рекламні проспекти “Перші кроки в економіку”, “Допоможи дитині знати”. Упродовж експерименту в усіх експериментальних дошкільних навчальних закладах діяв семінар-практикум “Комплексно-тематичне планування роботи з програми “Психологічне забезпечення реалізації умов економічної соціалізації старших дошкільників”. У процесі роботи семінару формували конкретні вміння конструювання освітнього середовища дошкільного навчального закладу, який сприяв економічній соціалізації дітей, формуванню в них економічної культури: уміння визначити цілі й завдання роботи з дітьми, зміст освітнього середовища; уміння обирати методи та прийоми здійснення особистісно-орієнтованого підходу до дітей тощо. Інтенсивність проведення семінарів на цьому рівні становила 12 годин (використовували метод “занурення” по 3 години упродовж чотирьох днів).

Результатом нашої роботи став інтерес педагогів, який мав характер від ситуативного: “Що цікавого, можна спробувати у роботі з дітьми” – до стійкого планування роботи з організації економічної соціалізації дітей в умовах дошкільного закладу. Ефективність такої роботи була забезпечена шляхом: систематичного проведення методичних об’єднань на базі дошкільного навчального закладу; постійної апробації педагогами знань, отриманих на цих заходах у межах конкретного дошкільного навчального закладу. При цьому ми стимулювали надання методичної допомоги з боку управлінсько-методичного персоналу дошкільних закладів. У зв’язку із цим методичні об’єднання доповнювали консультативними формами, метою яких було надання допомоги в розробці й систематизації технологічно-методичних засобів використання програми економічної освіти дітей.

Отже, на етапі експерименту ми намагалися сформувати в педагогів-дошкільників, по-перше, емоційно-ціннісну готовність, яка включала усвідомлення важливості та своєчасності економічної соціалізації дошкільників; по-друге, дослідно-діяльнісну готовність, яка включала набір технік, умінь і навичок організації економічної соціалізації. Досягнення результатів на цьому рівні було забезпечено шляхом активного включення педагогів в організацію власних авторських семінарів і проведення майстер-класів. Ініціювали регулярні відкриті педагогічні заходи, участь у конкурсах щодо створення дидактичних матеріалів, авторських додаткових програм і технологій.

Таким чином, організовуючи підготовку педагогів, ми дбали, щоб теоретичний матеріал логічно поєднувався зі здійсненням практичної еко-

номічної соціалізації дітей засобами конструювання освітнього середовища дошкільного навчального закладу, орієнтованого на ефективне становлення економічної культури в дітей 5–7 років.

Науково-технологічне забезпечення процесу формування економічної культури дітей старшого дошкільного віку (внутрішня підсистема) включало: збагачення змістовних аспектів середовища дошкільного навчального закладу на основі впровадження в освітній процес авторського інтегрованого курсу “Економіка для дошкільників”; посилення й збагачення предметно-змістовних характеристик середовища дошкільного навчального закладу, спрямованого на формування економічної культури дошкільників засобами методу М. Монтесорі; формування етнокультури й культури природокористування як складових економічної соціалізації дошкільників; використання методів музейної й народної педагогіки [3].

Курс “Економіка для дошкільників” став проектом соціально-педагогічної системи роботи з дітьми старшого дошкільного віку, який враховував його специфіку (актуалізацію гностичних, аксіологічних, креативних, комунікативних потенціалів, що є критеріями результативності освітнього процесу дошкільного навчального закладу, планування цільової й вікової ситуації та ситуації індивідуального розвитку особистості). У цьому курсі знання економічного характеру гармонійно вплітаються в зміст державних програм розвитку, виховання й навчання дітей 5–7 років.

Курс “Економіка для дошкільників” являє собою цикл тематичних занять, що включає 39 тем: “Бюджетна гра у крамницю”, “Один удома”, “День вільного часу”, “Виготовлення товарів для ярмаркового продажу”, “Економія ресурсів”, “Моя країна і моя сім’я”, “Доходи сім’ї”, “Витрати сім’ї”, “Поточний і перспективний сімейний бюджет”, “Сімейні заощадження та їх використання”, “Гроші”, “Фінанси (боргове зобов’язання, кредит, договір, розписка тощо)” тощо.

Програмний матеріал кожного заняття сприяє вирішенню завдань навчального, розвивального й виховного характеру та надає змогу дошкільнику сформувати економічні уявлення, засвоїти певні ролі в природному й соціальному просторі. Відповідно метою курсу є розкриття дитині навколишнього предметного світу як світу духовних цінностей, частини загальнолюдської культури та в процесі навчання відповідним формам поведінки.

Відповідно до курсу економіки педагоги експериментальних дошкільних навчальних закладів розробляли перспективно-календарне планування занять з економіки “Первинна економічна освіта дітей 5–7 років”. Засобами подібних розробок у ході експерименту вирішували питання формування економічної культури в трьох основних сферах: 1) у сфері знань дітей про працю; 2) у сфері орієнтацій дітей у галузі економічної термінології; 3) у сфері економічного мислення.

Зміст інтегрованого курсу економіки для дітей передбачав наявність спеціальних розділів-підпрограм, пов’язаних з включенням економічної проблематики до всіх видів діяльності дошкільного закладу. Це, насампе-

ред, стосувалось додаткової інформації в ознайомленні дітей старшого дошкільного віку з початковими математичними уявленнями. При цьому ми виходили з того факту, що багато економічних уявлень, понять і категорій неможливо розглядати за межами математики, тому математичний зміст забезпечив інтеграцію процесу навчання основам економічних знань у дітей старшого дошкільного віку. Так, наприклад, ознайомлення дітей 5–7 років із цифрами, величинами допомагав розвивати уявлення про міри вартості: знайомство з грошовими знаками та одиницями; ставлення дітей до елементарного розуміння купівельної сили грошових знаків; знайомство із цінами деяких речей; розрізнення, зіставлення, порівняння предметів за ціною, вираженою в цифровому значенні; знайомство дітей з утворенням ціни й умінням її складати. Вирішуючи завдання, які належать до розділу економіки “Товарно-грошові відносини”, діти набувають нових знань із математичних уявлень: розкриття двозначності числа – конкретне (безліч грошових знаків) і абстрактне (число грошових одиниць); визначення кількісного складу числа не тільки з двох, а й з декількох менших чисел (на грошових знаках); навчання лічби до 100 та утворення чисел другого десятка (за допомогою монет); поглиблення уявлення про нуль; розвиток навичок лічби десятками; розкриття математичної залежності між величинами (ціна, кількість, вартість); розширення розуміння дій додавання й віднімання; закріплення вміння розв’язувати арифметичні задачі.

Збагачення змістовних аспектів середовища дошкільного навчального закладу на основі впровадження в освітній процес інтегрованого курсу економічної освіти дошкільників поєднувалося в експерименті з посиленням предметно-змістовних характеристик і середовища дошкільного навчального закладу, спрямованого на формування економічної культури дошкільників. У цьому випадку основним засобом такого посилення середовища ми обрали метод М. Монтесорі, який знайшов своє застосування у відповідному досвіді діяльності багатьох дошкільних навчальних закладів у нашій країні та за кордоном (Л. Гумерова, І. Кузнецова, Ю. Фаусек) [2; 3; 6].

У нашому випадку метод М. Монтесорі був спрямований на створення повноцінного розвивального середовища для формування в дітей навичок самообслуговування й раціонального господарювання, оскільки середовище в педагогіці М. Монтесорі, як відомо, включає в себе обладнання простору, максимально наближене до потреб самостійного господарювання в старших дошкільників. За допомогою спеціально створеного середовища діти в експериментальних дошкільних навчальних закладах навчалися доглядати за собою, за речами й предметами, що оточують, набуваючи в результаті таких суспільно значущих якостей економічної поведінки особистості: цілеспрямованість, самостійність, працьовитість, раціональність, заощадливість, порядність, чесність, далекоглядність. Насамперед, це стосується всіх видів діяльності дошкільників, які продиктовано економікою освітнього закладу: прибирати групу, приводити до ладу навчальний матеріал, накривати на стіл тощо. Таким чином, ідеться про функціонування в експериментальних дошкі-

льних навчальних закладах так званих Монтессорі-груп. У зазначених групах створено декілька зон: практичну (де дитина навчається, доглядає й стежить за собою та своїми речами, предметами, іграшками, меблями дошкільного закладу тощо); сенсорну (тут дитина навчається розрізняти форму, величину предметів), економічну, мовленнєву, географічну (дитина робить перші кроки в мовленні, економіці, географії). Як правило, діти одразу беруться за будь-яку цікаву й корисну їм справу: хтось починає прати лялькові сукні, хтось поливає квіти, хтось допомагає вихователю накривати на стіл).

У нашому експерименті посилення й збагачення освітнього та предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу здійснено на основі формування культури природокористування як частини економічної культури та етнокультури, тобто “ідеологічного” стрижня становлення економічної культури особистості.

Формуючи культуру природокористування в дітей старшого дошкільного віку, ми, насамперед, враховували таке. По-перше, формування культури природокористування є проблемою економічної освіти в дошкільному навчальному закладі.

Це положення впливає з екологічної зумовленості економіки, оскільки у відносини суспільства з природним оточенням залучені всі структури й функції економіки: виробництво, розподіл, споживання та обмін. У зв'язку із цим необхідною умовою й водночас головною складовою екологічного розвитку є екологізація економіки, яка, по суті, означає екологізацію всього соціально-економічного устрою та розвитку сучасного суспільства. Головними ознаками екологізації економіки є: включення економічних умов, факторів і об'єктів, у тому числі природних та людських ресурсів, що відновлюються, до числа економічних категорій як рівноправних з іншими категоріями; підпорядкування експлуатації ресурсів й економіки виробництва екологічним обмеженням і принципам збалансованого природокористування, суттєве розширення й уточнення системи платності природокористування; відмовлення від витратного підходу до охорони навколишнього середовища та включення природоохоронних функцій безпосередньо в економіку виробництва, перехід виробництва до стратегії якісного зросту на основі технологічного переозброєння під еколого-економічним контролем; зміна та еколого-економічна орієнтація структури потреб і стандартів добробуту [4].

Таким чином, у межах феномена екологізації економіки можна говорити про інтеграцію економічної й екологічної культур як про своєрідну еколого-економічну культуру, розуміючи під нею сукупність соціальних цінностей і норм, які є регуляторами еколого-економічної поведінки людей та виконують роль соціальної пам'яті суспільства економічного розвитку.

По-друге, культура природокористування формується на достатньому рівні тільки під час відповідної діяльності. Перша обставина визначила актуалізацію в нашій дослідно-експериментальній роботі програм дошкільної освіти, у яких відображений аспект культури природокористування:

“Веселка”, “Дитинство”, “Витоки”, “Планета – наш дім”, “Світ навколо нас”, “Юний еколог”, “Життя навколо нас” тощо. Друга обставина зажадала від нас організації екологічної діяльності дітей. Діти експериментальних дошкільних навчальних закладів брали участь у проведенні “хвилин доброти”, “занять екологічного мислення”.

Збагачення освітнього, предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу було здійснено на основі формування культури природокористування й етнічної культури дітей з використанням досвіду народної та музейної педагогіки. Тут враховували, насамперед, той факт, що етнонаціональна культура як сукупність рис культури, що стосується переважно буденного життя, побутової культури, до складу якої входять знаряддя праці, моралі, звичаїв, норм права, цінностей, споруд, одягу, їжі, засобів пересування, житла, знань, вірувань, види народного мистецтва, завжди локалізована в географічному просторі й однорідна за своєю економічною культурою. У цьому розумінні процеси формування зазначених культур природно взаємопов’язані й взаємозумовлені [5]. Формування етнічної культури особистості старшого дошкільника передбачає в цьому віці формування його етнокультурної освіченості, суттєва характеристика якого виявляється в оволодінні (засвоєнні) певною мірою особистістю етнокультурним досвідом (наслідуванням), наявності емоційно-ціннісного ставлення до цього досвіду, а також у здатності особистості користуватися засвоєним досвідом у різних сферах своєї життєдіяльності, насамперед господарсько-трудовій та економічній (О. Бабунова) [1].

Отже, як засвідчують викладені вище положення, організація розвивального середовища в умовах дошкільного навчального закладу має неабиякий виховний потенціал.

Висновки. Усе вищевикладене надало нам змогу дійти висновку, що конструювання освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі допоможе забезпечити ефективність процесу первинної економічної соціалізації дошкільників і становленню в дітей 5–7 років економічної культури. Цьому, зокрема, сприяє розроблена нами програма “Економічна освіта дошкільників”.

Список використаної літератури

1. Бабунова Е. С. Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Е. С. Бабунова. – Челябинск, 2009. – 47 с.
2. Гумерова Л. С. Воспитание детей в духе М. Монтессори / Л. С. Гумерова, И. В. Кузнецова // Креативная деятельность в образовании: теория, психология, прогноз : мат. регион. науч.-практ. конф., г. Бирск, 20–21 февраля 2009 г. / Бирская гос. соц.-пед. академ. – Бирск, 2009. – С. 8–11.
3. Монтессори М. Значение среды в воспитании / М. Монтессори ; пер. с итал. К. Памфиловой // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122–127.
4. Пилипенко В. Економічна культура та просвіта населення за умов ринкових перетворень / В. Пилипенко, М. Титарчук // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1999. – № 2. – С. 166–174.
5. Суслова Т. І. Культурологія : навч.-метод. посіб. для всіх спеціальностей і форм навчання [Електронний ресурс] / Т. І. Суслова. – 2007. – Режим доступу: <http://ulit.inf.ua/kulturologiya-uchebno-metodicheskoe-posobie.html>.

6. Фаусек Ю. И. Развитие интеллекта у маленьких детей (по Монтессори) / Ю. И. Фаусек ; пер. с итал. – Петербург : Начатки знаний, 1922.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.

Куриной Я. В. Особенности конструирования образовательной среды в ДОУ как условие становления экономической культуры у детей 5–7 лет

В статье затронута проблема эффективной экономической социализации детей в дошкольных образовательных учреждениях. Сделана попытка доказать, что реализация одного из условий, касающегося конструирования образовательной среды, обеспечит эффективность процесса первичной экономической социализации и становления у детей 5–7 лет экономической культуры. Освещены основные формы и методы работы с педагогами дошкольных учреждений в повышении уровня первичного экономического образования в работе с детьми 5–7 лет. Раскрыты основные аспекты программы “Экономическое образование детей 5–7 лет”. Обозначены направления работы по внедрению её в учебно-воспитательный процесс детей 5–7 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: *первичная экономическая социализация, экономическая культура, экономическое образование, дети 5–7 лет, дошкольное образовательное учреждение, социально-педагогические условия.*

Kurinyi I. Features Construction of Educational Environment in Preschool Institution as a Condition of Formation Economic Culture at Children 5–7 years

The article touches upon the problem of effective economic socialization of children in preschool educational institutions. An attempt was made to prove that the realization of one of the conditions, which concerns the construction of educational environment that will ensure the effectiveness of the process primary economic socialization and the formation at children 5–7 years of economic culture.

In this connection, implementing one of the tasks of preschool education concerning the effectiveness of process economic socialization in conditions of preschool educational institutions and increased level economic culture of children 5-7 years, we have developed a set of social and pedagogical conditions that will ensure higher efficiency of the process.

Implementation of the first condition (constructing of educational environment of preschool educational institution, aims to enhance level of economic culture at children 5–7 years) implemented by bringing software and psychological support economic culture subjects of the educational process in preschool educational institution. For the implementation of this condition were offered pedagogues of preschool educational institutions to increase the level of own primary economic education.

Thus at the stage the experiment, we tried first, form in pedagogues-preschool emotional and values readiness, which included awareness of importance and timeliness economic socialization of preschool children, and secondly, create research and activity readiness, which included a set of techniques and skills of organization economic socialization.

Delivering results at this level was ensured by active inclusion pedagogues in the organization of their own author seminars and master classes. Were initiated regular open pedagogical measures, participation in competitions to create didactic materials, author additional programs and technologies.

Key words: *primary economic socialization, economic culture, economic education, children of 5–7 years, preschool educational institution, social and pedagogical conditions.*

УДК 378:372.853

В. В. МАСИЧ

докторант

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглянуто особливості використання компетентнісно орієнтованої освіти в процесі формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх фахівців. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено основні принципи компетентнісного підходу, а саме: діагностичності, що полягає в об'єктивній оцінці та самооцінці рівня сформованості продуктивно-творчої компетентності майбутніх фахівців на основі розроблених критеріїв і показників, які виконують роль зворотного зв'язку в розвитку особистості; професійно-творчої спрямованості змісту підготовки, згідно з яким засвоюваний студентом матеріал має бути орієнтований на підготовку до здійснення творчої професійної діяльності та співвідноситися з особистісною спрямованістю процесу навчання.

Ключові слова: компетентність, компетенція, продуктивно-творча компетентність, творчість, творча діяльність, майбутній фахівець.

Розгляд традиційних психолого-педагогічних підходів до вирішення проблеми формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів свідчить про недостатність теоретичних і методичних розробок цього питання. Це зумовлює пошук нових методологічних орієнтирів, зокрема використання ідеї компетентнісно орієнтованої освіти, що передбачає досягнення високої якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів, оскільки саме від якості освіти професійно-педагогічних кадрів залежить рівень підготовки інших категорій фахівців. А тому вирішення завдань формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки найбільш доцільно здійснювати засобами компетентнісного підходу.

Мета статті – розглянути особливості використання компетентнісно орієнтованої освіти в процесі формування продуктивно-творчої компетентності майбутнього фахівця, зокрема інженера-педагога.

Компетентнісний підхід набув поширення в педагогічній діяльності порівняно недавно у зв'язку з дискусіями про проблеми та шляхи модернізації освіти. Звернення вчених до нього пов'язано з прагненням визначити необхідні зміни в освіті, зумовлені змінами, що відбуваються в суспільстві. Необхідність переходу на спільну мову, термінологію, за допомогою якої можна описати освітній процес, пояснює приєднання України до Болонської угоди. Стандарти професійної освіти нового покоління вже формулю-

ються на мові компетенцій, однак упровадження компетентнісного підходу в освітній процес вимагає вирішення багатьох дослідницьких завдань.

Важливе значення має проблема визначення природи, суті компетентності фахівця, її родової й видової структури, змісту та взаємозв'язку категорій “компетентність” і “компетенція”. Наразі єдиної загальноприйнятої думки щодо цього не існує. Іншим важливим завданням реалізації компетентнісного підходу, на нашу думку, є визначення місця цих понять у загальній системі педагогічного цілепокладання, оскільки в педагогіці та психології вищої освіти поряд із поняттями “компетенції” та “компетентність” використовують такі дефініції: “ключові компетенції”, “кваліфікації”, “професійна компетентність”, “ключові кваліфікації”, “професійно значущі особистісні якості” (В. Алаликін, Т. Анохіна, М. Князева, М. Кордуел, Р. Люснер, О. Мілініс, Л. Михальцова, О. Мордвінова, К. Поліцинська та ін.). При цьому в науці наявні різні підходи до їх класифікації, що ускладнює процес використання цих понять.

Як відомо, перший рівень методологічного аналізу передбачає виявлення світоглядної, загальнофілософської основи явища. Дослідник компетентнісного підходу І. Зимня вважає, що “в контексті системного підходу всі компетентності, що формуються, розглядають ... як елементи цілісної системи особистісних властивостей людини, де системоутворювальним елементом є мета-ідеал (у розумінні Б. Ліхачова, Н. Никандрова)” [1, с. 25]. З погляду генетичного підходу компетентності – це психічні новоутворення, процес формування яких займає тривалий час і співвідноситься з розвитком людини.

Другий рівень методології (або “рівень загальнонаукових принципів і норм дослідження”) апелює до компетентності як до показника результативності процесу освіти. При цьому формування компетентності аналізується в контексті зв'язку двох сторін цілого – процесу й результату.

До третього – конкретно-наукового рівня – належить компетентнісний підхід, “бо в ньому втілено результативно-цільову єдність освітнього процесу” [1, с. 25]. На цьому рівні методології реалізується розмежування понять “компетенція” та “компетентність” за принципом “потенційне” – “актуальне”; аналізується взаємозв'язок процесу формування компетентностей з розвитком особистості того, хто навчається. Важливо наголосити, що, займаючи важливе (але не виняткове) місце в ієрархії існуючих підходів в освіті, компетентнісний підхід взаємодіє та збагачується особистісно-діяльнісним, проблемним, технологічним та іншими підходами. Так, моделювання процесу формування компетентностей передбачає вирішення студентами проблем соціокультурної взаємодії в його адекватному комунікативному оформленні, вирішення позиційно-рольових завдань, спрямованих як на освоєння засобів і способів вирішення проблем, так і на формування ціннісно-сенсового ставлення до їх змісту. Орієнтація на ціннісно-сенсову, змістову, особистісну складові освіти вказує на гуманістичну спрямованість процесу формування компетентностей.

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про те, що термін “компетентність” найбільш адекватний меті та завданням компетентнісно орієнтованої освіти, спрямованої на розвиток особистості того, хто навчається. Іншими словами, якість підготовки фахівця можна уявити в сукупності компетентностей.

Проблемою педагогічної освіти стає не лише оволодіння загальною та професійною компетентністю, а й активне, творче освоєння педагогічних теорій, концепцій і технологій. Здобуваючи професійну компетентність, майбутній інженер-педагог реалізує в своїй практиці психолого-педагогічної підготовки синергетичні функції самоосвіти й творчого саморозвитку.

Компетентнісний підхід розглядають у педагогічній науці в контексті якості освіти тих, хто навчається, і професійно-педагогічної підготовки того, хто навчає. Якість освіти при такому підході аналізують з урахуванням реальної готовності того, хто навчається, застосовувати засвоєні знання та навички в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в освітній і професійній. Компетентнісний підхід до дослідження проблем педагогічної освіти – це сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості педагога в професійній діяльності [2, с. 6].

Під час дослідження педагогічної освіти з позицій компетентнісного підходу необхідно виходити з того, що одним із чинників становлення інженера-педагога є формування професійно-педагогічної компетентності. В основу розробки змісту організаційних форм і технологій сучасної педагогічної освіти покладено концепцію формування професійно-педагогічної компетентності. Такий підхід зумовлений тим, що важливим показником якості сучасного фахівця є не стільки професійні знання, освоєні вміння, скільки професійна компетентність, що забезпечує професійно-особистісний розвиток, творчий підхід до професійної діяльності. При вирішенні проблем формування професійно-педагогічної компетентності важливо не лише оволодіння педагогічною спадщиною, а й включення майбутнього педагога в процес інноваційної педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід до дослідження педагогічних проблем у контексті філософського розуміння компетентності (професіоналізму) розглядають на рівні буденної й теоретичної свідомості. У повсякденній свідомості компетентність представлена неоднозначно: її розуміють як обізнаність у певній галузі виробництва; як коло обов’язків працівника, його повноважень; її ототожнюють із освіченістю, рівнем професіоналізму людини.

У сучасній теорії та філософії освіти у вивченні професійної компетентності було визначено три напрями, де її розглядають як: 1) сукупність теоретичної та практичної готовності; 2) сукупність науково-теоретичної, практичної та особистісної готовності; 3) як умову творчої самореалізації особистості фахівця.

Це дає підстави говорити про три аспекти дослідження професійно-педагогічної компетентності: когнітивно-технологічний, психолого-педагогічний, особистісно-творчий. У зв'язку з цим для дослідження є важливим розгляд зазначених аспектів і виділення їх особливостей стосовно розвитку продуктивно-творчої компетентності майбутнього інженера-педагога.

Розробка й реалізація компетентнісного підходу в контексті модернізації та гуманізації вищої професійної освіти є дуже складним процесом і наразі перебуває на стадії становлення, його досліджують багато вчених (О. Белкін, О. Дахін, Е. Зеєр, І. Зимня, Д. Іванов, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський, С. Шишов та ін.).

Варто зазначити, що поряд із поняттям “компетентнісний підхід в освіті” в сучасних публікаціях згадується і “концепція компетентнісно орієнтованої освіти” (П. Борисов, В. Кальней, А. Каспржак, В. Ландшеєр, А. Пінський, Дж. Равен, М. Рижаков, А. Хуторської, М. Чошанов, С. Шишов, Б. Ельконін, Сl. Beelisle, Т. Hoffmann, М. Linard, D. McClelland, В. Mansfield, В. Rey, S. Shaw та ін.). Існують також праці, в яких наголошено на формуванні нової “освітньої компетентнісної парадигми”. Хоча зазначимо, що саме визначення “парадигма” стосовно компетентнісного підходу в освіті ще не є усталеним і загалом має суперечливий характер (В. Байденко, Г. Корнетов, О. Новіков, Л. Семушина, Ю. Татур та ін.).

Загалом, уведення компетентнісного підходу у вищу професійну освіту стимулює вибір вимірювань якості освіти, що забезпечують перевірку рівня інтелектуального розвитку, комунікативних умінь, вмінь вирішувати проблеми різного характеру. Вони відрізняються від традиційних вимірювань тим, що показують динаміку змін готовності студентів, їх активності в навчанні.

В аспекті визначення цілей та змісту освіти треба зазначити, що компетентнісний підхід не є абсолютно новим. Орієнтація на освоєння вмінь, способів діяльності та, більше того, узагальнених способів діяльності була провідною в працях таких педагогів і психологів, як: В. Давидов, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, Г. Щедровицький та їх послідовників. Однак ця орієнтація не була визначальною. Введення компетентнісного підходу акцентує на новій якості освіти.

Практично в усіх сучасних публікаціях, педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі компетентнісного підходу, обговорюють цілу низку теоретичних питань. Насамперед, це питання, які стосуються методології освіти загалом: як співвідноситься компетентнісний підхід із традиціями національної освіти; чи не є сучасна версія компетентнісного підходу спробою перейменування існуючих педагогічних ідей та концепцій.

Тому важливим для дослідження є розгляд суті компетентнісного підходу, виявлення його гуманістичного потенціалу й визначення його місця в низці сучасних підходів до організації вищої професійної освіти.

Зважаючи на логіку розгляду компетентнісного підходу з позиції системності, необхідно визначити, чи відповідає компетентнісний підхід основним характеристикам системи. Для цього наведемо такі принципи сис-

темності, виділені І. Блаубергом: а) підхід до досліджуваної системи здійснюється як до цілого з уявленнями про середовище системи та її елементи; б) поняття системи конкретизується через поняття зв'язку; серед різних типів зв'язків особливе місце займають системоутворювальні зв'язки; в) стійкі зв'язки утворюють структуру системи, тобто забезпечують її впорядкованість; спрямованість цієї впорядкованості характеризує організацію системи; г) структура може характеризуватися як по горизонталі (зв'язки між однотипними компонентами системи), так і по вертикалі; вертикальна структура передбачає виділення різних рівнів системи та наявність ієрархії цих рівнів; д) зв'язок між різними рівнями реалізується за допомогою управління [3, с. 319–320].

Першим аргументом на користь твердження про системність компетентнісного підходу є та обставина, що в компетентністному підході в якості об'єкта доповнення виступає також системне явище – освітній процес, а потім і сполучена з ним професійна діяльність людини.

Наступним аргументом може бути місце компетентнісного підходу в “загальній схемі рівнів методології”, запропонованої І. Блаубергом і Е. Юдіним [4]. Здійснений І. Зимньою аналіз співвіднесеності компетентнісного підходу з рівнями методологічного аналізу дав змогу констатувати таке: компетентнісний підхід належить до третього рівня методологічного аналізу, а саме – до рівня конкретно-наукової методології, тобто сукупності методів, принципів досліджень і процедур, що застосовують у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні [1, с. 22–23].

Згідно з вищеназваними принципами системності (за І. Блаубергом) і властивостями системи, виділеними О. Риковим (цілісність і членованість; зв'язність; організація; інтегративність), компетентнісний підхід визначається і задається властивостями вищих рівнів методології, а саме філософським рівнем методології та рівнем загальнонаукових принципів і норм дослідження. Крім того, компетентнісний підхід є системним, оскільки його “елемент” – компетентність – має також складну ієрархічно організовану рівневу багатоконпонентну структуру, яка відображатиме результат освіти [1, с. 22].

Компетентнісний підхід орієнтований на встановлення зв'язку освітнього процесу у вищому навчальному закладі з вимогами зовнішнього середовища з метою вдосконалення управління професійною підготовкою в напрямі формування в майбутнього фахівця необхідного набору професійних компетенцій.

Важливо зауважити, що в якості результату тут розглядають не просто суму засвоєної інформації, а здатність людини, спираючись на цю інформацію, діяти в різних проблемних ситуаціях. Як зазначають Д. Іванов, К. Мітрофанов, О. Соколова, “компетентнісний підхід – це підхід, при якому результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти” [5, с. 13]. Іншими словами, людина, що отримала освіту певного рівня (наприклад, вищу), має оволодіти компетенціями, тобто набути особистісні якості (компетентності), що відображають не лише здатність особистості

використовувати отримані знання, вміння, відомі способи діяльності, а й "...здатність створювати нові сенси, інформацію, об'єкти дійсності в процесі неперервного особистісного самовдосконалення" [6, с. 57]. Загалом, компетентність передбачає певну якість сприйняття людиною дійсності, яке підказує найбільш ефективний спосіб вирішення життєвих ситуацій.

Ідеться про нову якість освіти, що акцентує не лише на тому, що саме вивчає людина, а й на тому, що відбувається в самій людині в процесі навчання, як вона розвивається, опановуючи компетенції, і що сприяє або не сприяє її розвитку й удосконаленню. Подібне розуміння нової якості освіти пов'язано з новими її характеристиками, побудовою освіти на основі так званої філософії компетенцій [7, с. 13–14].

Компетентнісний підхід дає можливість розглянути продуктивно-творчу компетентність майбутніх інженерів-педагогів у якості одного з результатів їх професійної підготовки, що відображає творчий характер і суть професійно-педагогічної діяльності; розкрити зміст продуктивно-творчої компетентності та відобразити основні напрями, які забезпечують її формування; визначити критерії та показники її сформованості.

Компетентнісний підхід передбачає декілька принципів. Принцип діагностичності полягає в об'єктивній оцінці та самооцінці рівня сформованості продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів на основі розроблених критеріїв і показників, які виконують роль зворотного зв'язку в розвитку особистості. Принцип передбачає наявність оперативної інформації про стан розвитку продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів, прогнозування її результатів.

Принцип професійно-творчої спрямованості змісту підготовки, згідно з яким засвоюваний студентом матеріал має бути орієнтований на підготовку майбутніх інженерів-педагогів до здійснення творчої професійної діяльності та співвідноситься з особистісною спрямованістю процесу навчання.

Реалізація принципу творчої спрямованості полягає в організації навчально-творчої діяльності. При розгляді навчально-творчої діяльності спираємося на думку В. Андреева, який визначає її як один із видів навчальної діяльності, спрямований на вирішення навчально-творчих завдань, що здійснюється переважно в умовах застосування педагогічних засобів непрямого або перспективного управління особистості, результат якої має суб'єктивну новизну, значущість для розвитку особистості. В процесі вивчення психолого-педагогічної літератури ми виділили певну сукупність ознак, які розкривають її суть. Навчально-творча діяльність орієнтована на вирішення навчальних проблем (М. Махмутов, О. Матюшкін та ін.), творчих завдань і задач (В. Андреев, В. Розумовський та ін.). Цей принцип утілюється в навчальних програмах, підборі досліджуваного матеріалу, в формах і методах, що застосовують, шляхом розширення творчого компонента професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, а також у процесі вирішення майбутніми інженерами-педагогами різнорівневих творчих завдань професійної спрямованості, які відображають специфіку їх профе-

сійної підготовки. У результаті в студентів формується творчий підхід до аналізу й вирішення проблемних професійно-педагогічних ситуацій.

Отже, аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що для більш ефективного й продуктивного здійснення освітнього процесу, спрямованого на формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки, необхідне врахування певних системоутворювальних педагогічних принципів, які в своєму комплексі створюють передумови для того, щоб майбутній інженер-педагог постійно особистісно та професійно розвивався.

Аналіз сучасних підходів до освіти дає можливість зробити висновок про те, що, реалізуючи різні плани розгляду, методологічні підходи не виключають один одного, а збагачуються, розвиваються й удосконалюються завдяки попереднім. Компетентнісний підхід співіснує та взаємодоповнюється з іншими підходами.

Будучи ж найбільш затребуваним у сучасній ситуації освіти, компетентнісний підхід як “рамкова конструкція” (І. Зимня) є метою-результатом освіти, об’єднує на своїй основі практично всі існуючі підходи, актуалізує їх потенціал і запускає механізми його реалізації. Поділяємо думку І. Зимньої [8, с. 7] про те, що компетентнісний підхід є відкритою системою, здатною до саморозвитку й інтеграції існуючих підходів до освіти на основі гуманістичної ідеї цілісного розвитку особистості.

Висновки. Аналіз сучасних підходів до освіти дає змогу зробити висновок про те, що, реалізуючи різні плани розгляду, методологічні підходи не виключають один одного, а збагачуються, розвиваються й удосконалюються завдяки попереднім. Компетентнісний підхід взаємодоповнюється та співіснує з гуманістичним, особистісно орієнтованим, культурологічним, аксіологічним, діяльнісним, акмеологічним підходами.

Список використаної літератури

1. Зимня И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект)? / И. А. Зимня // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.
2. Даутова О. Б. Компетентностный подход в педагогическом образовании : лекции для слушателей ФПК / О. Б. Даутова. – Санкт-Петербург, 2007.
3. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – Москва : Наука, 1997. – 357 с.
4. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 238 с.
5. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб. пособ. / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
6. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
7. Компетентностная модель современного педагога : учеб. пособ. / О. В. Акулова и др. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
8. Зимня И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимня // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 3–13.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Масич В. В. Компетентностный подход как методологическая основа формирования продуктивно-творческой компетентности будущего специалиста

В статье рассматриваются особенности использования компетентно ориентированного образования в процессе формирования продуктивно-творческой компетентности будущих специалистов. На основе анализа психолого-педагогической литературы определены основные принципы компетентностного подхода, а именно: диагностичности, который предполагает объективную оценку и самооценку уровня сформированности продуктивно-творческой компетентности будущих специалистов на основе разработанных критериев и показателей, выполняющих роль обратной связи в развитии личности; профессионально-творческой направленности содержания подготовки, согласно которому усваиваемый студентом материал должен быть ориентирован на подготовку к осуществлению творческой профессиональной деятельности и соотносится с личностной направленностью процесса обучения.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, продуктивно-творческая компетентность, творчество, творческая деятельность, будущий специалист.

Masych V. Competence Approach as a Methodological Basis of Formation of Productive and Creative Competence of the Future Specialist

The article discusses the features of the use of competence-oriented education in the process of productive and creative competence of future specialist.

The analysis of scientific literature suggests that the term "competence" most appropriate goals and objectives of competence-oriented education aimed at personality development of students. In other words, the quality of training you can imagine together competencies. The problem of teacher education is not only a mastery of general and professional competence, but active, creative development of pedagogical theories, concepts and technologies. Getting professional competence, the future specialist implements in their practice of psycho-pedagogical training synergistic features creative self and self-development.

In the study of teacher education from the standpoint competence approach must be based on the fact that one of the factors of the future expert is to develop professional and pedagogical competence. The formulation content of organizational forms and technologies of the modern concept of teacher education entrusted the formation of professional pedagogical competence. This approach is due to the fact that an important indicator of the quality of the modern professional is not only professional knowledge, skills mastered as professional competence, providing professional and personal development, creative approach to the profession.

Competence approach focused on linking the educational process in higher education with the requirements of the environment in order to improve management of vocational training towards the formation of the future expert required set of professional skills. It is important to note that as a result are considered not just the sum of assimilated information and human capacity, based on that information, to act in various problem situations. Competence requires a certain quality of human perception of reality, which suggests the most effective way to solve life situations. This is a new quality of education, which focuses not only on the fact that it is studying a person, but also on what happens in the man in the learning process as it develops, mastering competencies and contributing or not contributing to its development and improvement. This new understanding of the quality of education due to its new features, the construction of education based on the so-called philosophy of competencies.

Key words: competence, productive and creative competence, creativity, creative activities, future specialist.

УДК 378.147:373.31

С. Ю. МАСИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

СПІВВІДНЕСЕННЯ ПОНЯТЬ “КУЛЬТУРА” ТА “ОСВІТА”

У статті визначено, що культура та освіта інтегруються на рівні соціуму, в історичному контексті; на рівні конкретних соціальних інститутів, сфери або середовища розвитку людини; на рівні навчальних дисциплін. Зазначено, що між ними існує діалог, при якому культура визначає сенси освіти, а освіта розширює сенсове поле культури. Взаємодію освіти та культури розглянуто в багатьох аспектах: культурологічної парадигми опису й прогнозування образу культурної та освіченої людини конкретної історичної епохи; розкриття специфіки культурно-освітнього середовища людини, що зростає; полікультурної освіти; культурно-історичного типу освітньої системи (школи, ВНЗ), узагальнення, збереження й відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації; навчальних дисциплін культурологічної спрямованості; шляхів і способів розвитку культури суб'єктів освіти.

Ключові слова: культура, освіта, особистість, культурно-освітнє середовище, полікультурна освіта, діалог, сенс, суб'єкти освіти.

Культура та освіта перебувають у центрі уваги всієї світової спільноти, виступаючи в якості провідних чинників суспільного прогресу й розвитку цивілізації. Інтенсивність соціокультурних змін зумовлює трансформаційні процеси в освіті. Зміна освітньої парадигми внаслідок глобальних соціокультурних перетворень передбачає становлення нового типу культури та освіти.

Розглядаючи культуру, не можна не проаналізувати таке поняття, як освіта, оскільки на сучасну систему освіти суспільство поклало історичну місію – долучити студента до загальнолюдської культури. Між культурою та освітою існує прямий та опосередкований зв'язок. Освіта є основним соціокультурним механізмом, який людство як сукупний суб'єкт пізнання створює й використовує для цілеспрямованого впливу на процес свого розвитку. Відхід освіти від культури неможливий, оскільки в культурі зосереджуються всі сенси людського буття. Культура та освіта перебувають у діалозі. Діалог з культурою створює умови вибору цінностей освіти на певному історичному етапі. Теорія сенсу, її інтеграційна інтерпретація дає можливість зрозуміти діалогічний аспект педагогічних проблем.

На думку сучасних дослідників, проблеми в освіті виникають не внаслідок економічних криз, а зумовлені хаотичністю розвитку культури та нездатністю освіти вмістити в себе культуру. Освіта потребує самозмін через діалог із культурою як єдиної можливості, щоб залишитися в її сфері.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розглянути співвіднесення культури та освіти.

Короткий огляд сучасних теорій культури дає підстави говорити про те, що освітні системи можна розглядати з позицій будь-якої з них. Однією

з теорій, на основі якої можна здійснити аналіз сучасних тенденцій розвитку педагогіки вищої школи, спрямованих на формування цінностей, умов і механізмів розвитку особистості в освіті, є концепція діалогу культур. Технократичні тенденції, що визначали впродовж багатьох років діяльність всієї вищої школи, були продуктом природничо орієнтованого підходу до системи освіти. Проблему можна вирішити, перебудувавши роботу вищої школи на інших методологічних підставах, в тому числі й на теоретичних посиланнях концепції діалогу культур [1, с. 15–19].

Культура людства багата й різноманітна. Вона виникла на самих ранніх стадіях розвитку суспільства та нерозривно пов'язана з його історією. На перших етапах історії культура розвивалася на основі суспільних відносин і відображала діалектику загальнолюдських, соціально-групових і класових інтересів і потреб матеріально-практичної та духовної діяльності людей (Л. Баткін, Л. Кертман, М. Петров та ін.).

Термін “культура” вживають для характеристики матеріального та духовного рівня розвитку певних історичних епох, суспільно-економічних формацій, конкретних суспільств, народностей і націй (наприклад, антична культура, соціалістична культура, культура майя), а також специфічних сфер діяльності або життя (культура праці, художня культура, культура побуту). В більш вузькому сенсі термін “культура” зараховують лише до сфери духовного життя людей (Б. Бім-Бад, Г. Вижлецов, Є. Рапаевич та ін.).

Сьогодні не існує загальноприйнятого поняття “культура”, при цьому в світовій літературі існують сотні його визначень. У традиційному розумінні слово “культура” (від лат. culture) спочатку означало обробіток, обробку ґрунту. Згодом цей термін було перенесено римлянами на людину, він став означати її виховання, освіту, тобто “обробіток людини”. В культурології прийнято вважати, що термін “культура” вперше з'явився в Цицерона в розумінні розумової діяльності. Культурі в цьому сенсі стали протиставляти поняття некультурності, варварства та дикості (Р. Апресян, Є. Ботвинник, О. Джуринський, Б. Еренгросс та ін.).

У педагогічному словнику поняття “культура” (від лат. cultura – обробіток, виховання, розвиток, шанування) – історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, у їх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях. Культура в освіті є її змістовною складовою, джерелом знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольове та ціннісне ставлення людини до оточуючих, праці, спілкування тощо [2].

Культура – це обробіток, виховання, освіта, розвиток, шанування, історично визначений рівень розвитку суспільства та людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [3].

У науково-педагогічному глосарії дають таке визначення: “культура” – це творча діяльність людини в усіх сферах буття та свідомості, як минула,

матеріалізована в тих чи інших культурних цінностях, так і сьогоднішня, і майбутня, яка ґрунтується на освоєнні культурної спадщини, або як різнобічна, складноорганізована, поліфункціональна й динамічна цілісність [4].

Культура спочатку передбачала цілеспрямований вплив людини на природу (обробка землі тощо), а також виховання й навчання самої людини. Виховання включало не лише розвиток уміння відповідати існуючим нормам і звичаям, а й заохочення бажання їм слідувати, формувало впевненість у тій або іншій здатності культури задовольняти потреби й запити людини того часу [5].

Поняття “культура” відрізняється незвичайною складністю; вона є цілісністю, органічною сполукою багатьох боків людської діяльності; її проблеми виникають вже тоді, коли співорганізовані побут, мистецтво, наука, особистість і суспільство; культура є стилем життя, і в цьому сенсі вона є творчістю самого життя, але не несвідома, а усвідомлена; культура визначається зростанням людської самосвідомості, вона індивідуальна й універсальна одночасно та передбачає перетин індивідуалізму й універсальності; перетин цього є “Я”. Культура завжди є культурою “Я” [6, с. 91].

Важливою ознакою культури є її всепроникаючий характер, невідмінне включення в усі сфери життя суспільства й особистості. Людина використовує природні багатства, вдосконалює спосіб життя, освоюючи культуру [7, с. 223].

Головне значення культури полягає в постійному сприянні духовному розвитку людини, всебічному розкриттю її талантів, обдарувань і здібностей (Є. Бондаревська, С. Гессен, В. Розанов та ін.).

Культура є складним і багатогранним суспільним явищем, що історично розвивається, способом освоєння діяльності, створення цінностей, реалізацією творчого потенціалу людини в матеріальній та духовній сферах [8, с. 116].

Пояснення культури зумовлює прагнення до співпадіння, злиття з розумінням людини як творчого суб’єкта, який творить сам себе, прагне втілити в життя систему своїх цінностей (Ю. Бромлей, О. Газман та ін.).

Поняття культури як загальне поняття не можна виразити через якесь одне визначення, отримане за допомогою формально-логічної процедури. Можна виділити низку досить поширених в українській та зарубіжній науках підходів до осмислення феномена культури [9, с. 347]:

- аксіологічний: визначення культури полягає у виділенні ціннісної сфери буття людини; культура – реалізація ідеально-ціннісних цілей людини, суб’єктивно-об’єктивних відносин зі світом [10, с. 112];
- діяльнісний: культура є специфічним способом людської життєдіяльності; це діалектично реалізований процес поєднання його об’єктивних і суб’єктивних моментів, передумов і результатів [10, с. 113];
- семіотичний: культура – це позабіологічно знаковий механізм передачі досвіду, так званий соціокод, знаково закріплена сукупність діяльнісних схем, що забезпечують соціальне наслідування; є суспільним утво-

ренням принципово важливих для її розуміння знакових систем. Символи, знаки є тими засобами реалізації цінностей і смислів культури, які найбільш доступні для вивчення. Тим самим культура має символічно-комунікаційну природу [10, с. 114];

– структуралістський: культуру розглядають як сукупність соціальних елементів, “культурних зразків”, що регулюють людську діяльність (шлюб, сім’я, тексти, звичаї, символи тощо) без урахування особистісного чинника [10, с. 114];

– соціологічний: культуру трактують як систему соціальних інститутів, які надають суспільству системну якість, що дає змогу підтримувати стійку цілісність, відмінну від природи. В такому трактуванні культура ототожнюється з функціонуванням громадських інститутів і підсистем культури [10, с. 115].

Рівень розвитку культури особистості безпосередньо залежить від розвитку творчого потенціалу людини, зокрема від її рефлексивної складової. Рефлексивна культура включає готовність і здатність творчо, повному осмислювати й вирішувати проблемні моменти, виходити з внутрішніх і зовнішніх конфліктних станів і ситуацій, уміння знаходити нові сили, сенси та цінності, залучати й залучатися в неперервні системи міжособистісних і ділових відносин, ставити та вирішувати неординарні практичні завдання.

Культура має здатність просвіщати, надихати й зміцнювати людський характер і означає турботу про розвиток творчого принципу буття. Принцип культури є принцип “я можу”. На думку В. Зінченко, “культура – це зусилля, але це моє зусилля, а не насильство відносно мене” [11]. Культура показує людині норми, приклади ставлення до життя та зразки поведінки, тобто визначає межі самореалізації людини [12].

Культура особистості має досить високий ступінь складності, щоб, приміряючись до різних культурних зразків, вона знайшла собі соціально-культурну нішу. Так, П. Горностай вважає, що інтеріоризація особистістю культурного досвіду людства в процесі соціалізації є найважливішим механізмом переходу з потенційного в актуальний стан [13]. Внутрішній розвиток особистості, на думку С. Гессена, має відповідати зовнішній культурі, одній із можливостей здобуття внутрішньої цілісності особистості та поступового зростання внутрішньої свободи [14].

О. Вейнінгер, М. Мамардашвілі вважають, що свобода є основою, без якої ускладнюється освоєння культури [15]. На думку В. Біблера, на гуманістичному рівні розвитку особистість створює свою культуру, а її спілкування перетворюється на діалог культур [16].

Важлива функція освіти полягає в тому, що своїм змістом вона закладає базові, фундаментальні основи індивідуальної культури особистості (розумової, моральної, екологічної, естетичної, економічної, правової тощо) та сприяє осмисленню освіти в контексті життєдіяльності та залучення до культури.

Освіта – це процес передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей. Зміст освіти формується та поповнюється зі спадщини культури, а також із життя та практики людини. Освіта є соціокультурним феноменом і виконує відповідні соціокультурні функції: є способом соціалізації особистості та наступності поколінь; середовищем спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки й техніки; прискорює процес розвитку та становлення людини як особистості, суб'єкта та індивідуальності; забезпечує формування духовності в людині та її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів [17, с. 25–26].

Освіта є необхідним і важливим чинником розвитку як окремих сфер (економіки, політики, культури), так і всього суспільства. Наразі формується світовий освітній простір як один з оптимальних та інтенсивних способів входження людини в світ науки й культури. Саме в процесі освіти людина засвоює культурні цінності. Вчені-педагоги сьогодні об'єднують зусилля у сфері освіти, прагнучи виховати громадянина світу, який знає свою рідну культуру та з повагою ставиться до інших культурних світів.

Освіта проявляє себе як практика соціалізації людини й наступності поколінь людей. Тому освіта дає змогу втримувати процес відтворення та передачі історичного й соціально досвіду та одночасно закріплювати в свідомості молодого покоління нові політичні та економічні реалії, нові орієнтири суспільного й культурного розвитку. Одним із головних завдань освіти є підготовка молодого покоління до самостійного життя, формування образу майбутнього. Перспектива майбутнього відкривається під час освоєння різних форм життєдіяльності людини: навчання, праці, спілкування, професійної діяльності, дозвілля [18, с. 91–99].

Як елемент культури освіта є механізмом формування суспільного й духовного життя людини та галуззю масового духовного виробництва.

Освіта в культурі є системою трансляції культурно оформлених зразків людської діяльності. У процесі навчання й виховання людина освоює соціокультурні норми, що мають культурно-історичне значення. В результаті освоюються норми моралі, моральної поведінки людини в соціальній групі та на виробництві, в сім'ї, громадських місцях, правила спілкування, міжособистісних і ділових контактів. Сенс освіти полягає не лише в трансляції соціального досвіду в часі, а й у відтворенні усталених форм суспільного життя в просторі культури [19, с. 36].

Освітні системи як культурні соціальні інститути здійснюють цілеспрямовану підготовку молодого покоління до самостійного життя в сучасному суспільстві. Освіта є активним прискорювачем культурних змін і перетворень у суспільному житті та в окремій людині.

Духовний початок у людині самопроявляється завдяки її “вростанню” в культурну спадщину сім'ї та культурну традицію, яку вона освоює впродовж усього життя за допомогою процесів освіти, виховання та професійної діяльності. В освітньому процесі педагоги створюють умови та обирають такі засоби й технології, які забезпечують особистісне зростання тих, хто навчається, розвиток їх суб'єктних властивостей і прояв індивідуаль-

ності. Кожна навчальна дисципліна й певна освітня технологія орієнтовані на розвиток культурних якостей людини [20, с. 90].

Висновки. Отже, взаємодію освіти та культури можна розглядати в таких аспектах: культурологічної парадигми опису й прогнозування образу культурної та освіченої людини конкретної історичної епохи; розкриття специфіки культурно-освітнього середовища людини, що зростає; полікультурної освіти; культурно-історичного типу освітньої системи (школи, ВНЗ), узагальнення, збереження та відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації; навчальних дисциплін культурологічної спрямованості; шляхів і способів розвитку культури суб'єктів освіти.

Культура та освіта інтегруються: на рівні соціуму, в історичному контексті; на рівні конкретних соціальних інститутів, сфери або середовища розвитку людини; на рівні навчальних дисциплін. Між ними існує діалог, при якому культура визначає сенси освіти, а освіта розширює сенсове поле культури.

Список використаної літератури

1. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
2. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования [Электронный ресурс] / П. Ф. Каптерев. – Москва, 1982. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_didakticheskie_ocherki.html.
3. Петровский А. В. Воспитатели и дети: источники роста / А. В. Петровский. – Москва : Аспект-пресс, 1994. – 362 с.
4. Научно-педагогический глоссарий [Электронный ресурс] / автор-сост. В. И. Тузулова. – Режим доступа: <http://alumni.iubip.ru/Sokolova/lexicography/glossary.htm>.
5. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность / В. С. Библер. – Москва : Знание, 1990. – 62 с.
6. Артановский С. Н. Некоторые проблемы теории культуры / С. Н. Артановский. – Ленинград : ЛГИК им. Н. К. Крупской, 1977. – 83 с.
7. Видт И. Е. Культурологические основы образования / И. Е. Видт. – Тюмень : ТюмГУ, 2002. – 164 с.
8. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1996. – 414 с.
9. Пелипенко А. А. Культура как система / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. – Москва, 1998. – 271 с.
10. Зинченко В. П. Культура и духовность : материалы “круглого стола” / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 9–10.
11. Батракова С. Н. Методология становления педагогического процесса / С. Н. Батракова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 11–16.
12. Горноста́й П. П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема [Электронный ресурс] / П. П. Горноста́й. – Режим доступа: <http://users/iptelecom/net.uaA~pgorn/pub101a.html>.
13. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
14. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – Москва : Прогресс : Культура, 1992. – 414 с.
15. Библер В. С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1975. – 398 с.
16. Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура / В. П. Зинченко // Новое педагогическое мышление : сборник статей. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 91–95.

17. Белый А. Пути культуры / А. Белый // Вопросы философии. – 1990. – № 11. – С. 91–99.
18. Тиффин Д. Что такое виртуальное обучение. Образование в информационном обществе / Д. Тиффин, Л. Раджасингам. – Москва : Информатика и образование, 1999. – 311 с.
19. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 605 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2016.

Масич С. Ю. Соотношение понятий “культура” и “образование”

В статье определено, что культура и образование интегрируются на уровне социума, в историческом контексте; на уровне конкретных социальных институтов, сферы или среды развития человека; на уровне учебных дисциплин. Между ними существует диалог, при котором культура определяет смыслы образования, а образование расширяет смысловое поле культуры. Взаимодействие образования и культуры рассматривается во многих аспектах: культурологической парадигмы описания и прогнозирования образа культурного и образованного человека конкретной эпохи; раскрытие специфики культурно-образовательной среды растущего человека; поликультурного образования; культурно-исторического типа образовательной системы, обобщения, сохранения и возрождения культурно-образовательных традиций народа, этноса, нации; учебных дисциплин культурологической направленности; путей и способов развития культуры субъектов образования.

Ключевые слова: культура, образование, личность, культурно-образовательная среда, поликультурное образование, диалог, смысл, субъекты образования.

Masych S. The Correlation of the Concepts of “Culture” and “Education”

Culture and education are the focus of the entire world community, acting as a major factor of social progress and development of civilization. The intensity of the social and cultural changes leading to transformation processes in education. Changing educational paradigm due to global socio-cultural transformation leads to the formation of a new type of culture and education.

Culture identity has a fairly high degree of difficulty, so that different cultural patterns, it found a socio-cultural niche. Internalization individual cultural experience of mankind in the process of socialization is an important mechanism for the transition from a potential date. Internal development of the individual must match the culture, one of the possibilities of obtaining internal integrity of the individual and the gradual increase in inner freedom.

An important function of education is that its content it provides basic, fundamental basis of individual cultural identity, mental, moral, environmental, aesthetic, economic, legal, etc., and promotes understanding of education in the context of life and acculturation.

The interaction of education and culture can be seen in the following aspects: cultural paradigm describing and predicting the image of cultural and educated person of a particular historical epoch; disclosure of the specific cultural and educational environment rights, grows; multicultural education; cultural-historical type of educational system, synthesis, conservation and revival of cultural and educational traditions of the people, ethnic group, nation; disciplines of cultural orientation; ways of development of culture of education.

Culture and education are integrated: at the level of society in historical context; at specific social institutions, areas or medium human development; level subjects. There is a dialogue between them in which culture defines the meaning of education and education extends semantic field of culture.

Key words: culture, education, identity, cultural and educational environment, multicultural education, dialogue, meaning subjects of education.

І. В. МЕЛЕШКО

викладач

Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського”**СУТНІСНО-ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА
ПОНЯТТЯ “НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ”
В УКРАЇНСЬКОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ
НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ**

У статті розглянуто різноманітні визначення поняття “неформальна освіта дорослих” в українській та зарубіжній літературі. Проаналізовано підходи українських та зарубіжних науковців до поняття “неформальна освіта дорослих”. Особливу увагу приділено проблемам неформальної освіти дорослих як однієї з форм освіти впродовж життя та перспективи її розвитку. Висвітлено специфіку, характерні складові та організаційно-педагогічні засади системи неформальної освіти дорослих.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, освіта дорослих, освіта впродовж життя, освітні потреби, самореалізація, саморозвиток.

Входження України до європейського освітнього простору стає неможливим без інвестування в людський капітал, тому концепція неформальної освіти дорослих, яка стрімко набуває все більшої популярності, є одним із важливих кроків у цьому напрямі. Здобувати знання в системі неформальної освіти людина починає від народження та продовжує навчатися протягом усього життя. Різноманітні соціально-економічні й соціокультурні потреби суспільства викликають передумови щодо створення та розвитку різноманітних освітніх послуг з урахуванням потреб дорослої людини. Існує велика кількість стратегічних підходів для досягнення налаштування найкращого взаємозв'язку між освітою дорослих і попитом роботодавців, що надає змогу дорослій людині значно покращити та зміцнити своє становище у соціумі, бути готовим до конкуренції на ринку праці.

Усе частіше дослідники звертаються до поняття “неформальна освіта дорослих”, яке набуває нового значення в контексті сучасної освіти дорослих та є предметом зацікавлення працівників не лише освітньої сфери, а й роботодавців. Однак аналіз наукових джерел свідчить про різноманіття трактувань зазначеного поняття в українській та зарубіжній літературі, тому, на нашу думку, воно потребує додаткового висвітлення й уточнення щодо визначення, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Метою статті є проведення компаративного аналізу підходів українських та зарубіжних науковців до поняття “неформальна освіта дорослих”.

Останнім часом усе більше науковців звертаються до поняття “неформальна освіта дорослих” як важливої складової життєвої перспективи й успішного майбутнього розвитку дорослої особистості. Проблеми не-

формальної освіти дорослих як однієї з форм освіти впродовж життя та перспективи її розвитку викликає інтерес як українських, так і зарубіжних учених. Зокрема, у працях таких науковців, як С. Архипова, Р. Бабушко, В. Бреус, О. Вербицький, Т. Десятов, О. Кравченко, І. Литовченко, Л. Лук'янова, В. Маслова, Т. Мухлаєва, Г. Карон (G. Carron), О. Огієнко, Л. Сігаєва, Н. Терьохіна, Філіп Х. Кумбс (Philip H. Coombs), Ш. Мерріам (Sharan Merriam), А. Хамадаче (Ali Namadache) та інших, досліджено розвиток та становлення освіти дорослих.

Для забезпечення розв'язання поставлених завдань та досягнення мети необхідне використання таких загальнонаукових методів дослідження: 1) ретроспективного та порівняльного аналізу шляхом вивчення відмінностей визначень та трактувань поняття “неформальна освіта дорослих”; 2) систематизації й класифікації основних характеристик і принципів неформальної освіти дорослих.

На нашу думку, в Україні існує необхідність у розробці теоретично обґрунтованих, практично значущих і переконливих організаційно-педагогічних засад системи неформальної освіти дорослих. Вітчизняні експерти зазначають, що на цей момент у чинних нормативних документах України не визначено поняття “неформальна освіта”. Незаперечним є й той факт, що в сучасній світовій та європейській педагогічній практиці не існує точного єдиного обґрунтування поняття “неформальна освіта дорослих”. Але жоден із фахівців та науковців не буде заперечувати, що без визначення терміна базове поняття є або неповним, або суперечливим, що робить неможливим його єдине розуміння й уніфіковане застосування. Варто також констатувати, що множинність визначень терміна “неформальна освіта дорослих” свідчить про те, що кожен науковець, обґрунтовуючи це поняття, намагався знайти певний баланс між потребами та можливостями педагогічних умов і завдань, враховувати специфіку й характерні складові окремо взятої системи освіти дорослих певної країни.

Отримати знання доросла людина може як формально, так і неформально. Національна система освіти будь-якої країни надає змогу здобути освіту формально в межах державної системи освіти, а саме навчаючись у школах, ліцєях, коледжах та університетах або інших освітніх установах. Аналіз соціального, економічного розвитку суспільства й наслідків науково-технічної революції виявив неспроможність формальної (традиційної) освіти дорослих на сучасному етапі задовольнити потреби ринку праці в конкурентоспроможних, мобільних спеціалістах та забезпечити пізнавальні потреби самих дорослих. Тому, як стверджує Н. Терьохіна, неформальна освіта може стати “джерелом компетентності сучасної людини та пусковим механізмом до освіти впродовж життя” [6]. Головні ознаки, які відрізняють неформальну освіту від формальної, – це добровільність та зацікавленість предметом, який вивчають або вдосконалюють упродовж життя людини [1; 5; 6].

Аналіз наукової літератури свідчить, що розвитку неформальної освіти, її понятійно-термінологічного апарату слугували висновки й рекомендації міжнародної конференції у Вільямсбурзі (1967), на якій ішлося про кризу в освіті, про інертність і невідповідність існуючих систем освіти соціально-економічним змінам, та праця Ф. Г. Кумбса “Світова криза освіти”. Відтоді почали розглядати тривимірність освіти, розмежовувати формальну, неформальну й інформальну освіти.

Вартими уваги є погляди А. Роджерса на основні підходи до розуміння сутності неформальної освіти, а саме: неформальна освіта як уся освіта поза формальною освітою (екстраформальна освіта), неформальна освіта як протилежність формальній освіті (антиформальна), неформальна освіта є майже такою, як і формальна (параформальна); неформальні елементи присутні в межах формальної освіти (інтраформальна) [10].

Доросла людина має великий вибір щодо отримання та вдосконалення знань, умінь та навичок поза межами інституцій традиційної системи освіти: секції, семінари, конференції, тренінги, табори, клуби та гуртки за інтересами, робочі місця тощо. Неформальна освіта допомагає формувати активну громадянську позицію дорослої людини; сприяє соціалізації особистості в суспільстві та вирішенню соціальних проблем; мотивує до навчання й удосконалення набутих попередньо знань і компетентностей; підвищує самовизнання та формує життєві цілі особистості. У багатьох країнах світу результати неформальної освіти дорослих визнані роботодавцями на рівні з результатами та досягненнями формальної освіти, але не варто забувати, що неформальна освіта не надає гарантованого обсягу базових знань, але розширяє кругозір особистості, сприяє розвитку загальнокультурних, громадянських і професійних компетентностей [1; 3].

Відсутність у сучасній педагогічній та науковій літературі єдиного та спільного трактування поняття “неформальна освіта дорослих” можна пояснити відмінностями в традиціях неформальної освіти різних країн, тому використовують визначення, яке запропоновано в глосарію Інституту статистики ЮНЕСКО [7], згідно з яким “неформальну освіту” розглядають як будь-яку організовану поза формальним освітнім сектором навчальну діяльність, яка доповнює формальну освіту та забезпечує засвоєння тих умінь і навичок, які необхідні для соціально та економічно активного громадянина країни. На відміну від формальної освіти, яка має освітні програми відповідно до затверджених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей і професій, неформальна освіта, як освітня діяльність, має певну структуру, освітню мету, визначені часові межі, інфраструктурну підтримку й відбувається свідомо. Результати формального навчання та кваліфікації підтверджуються відповідними державними документами про освіту. Неформальна освіта дорослих не передбачає здобуття освіти відповідно до стандартів традиційної освіти за освітніми програмами визнаних державою кваліфікацій, а результати та досягнення, отримані дорослою особистістю під час неформального навчання, не підтверджуються відпо-

відним документом про освіту. Неформальна освіта передбачає набуття особою нових компетентностей в організованому навчальному процесі без надання й присвоєння визнаних державою кваліфікацій за рівнями освіти та без отримання встановленого законодавством документа про освіту [7].

Грунтовний матеріал з проблеми розвитку та становлення неформальної освіти дорослих подано в працях українського науковця О. І. Огієнко, який розглядає неформальну освіту дорослих як процес особистісної та соціальної трансформації, механізм формування громадянськості й демократії; вважає, що неформальна освіта дорослих заповнює ті освітні ніші, які не можуть заповнити традиційні навчальні заклади [4].

У цьому контексті доречним вважаємо визначення П. Джарвіса, котрий неформальну освіту дорослих розглядає як “освітній процес, який організовано для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей, поза межами формальної системи освіти” [8, с. 129].

Становлять інтерес наукові розвідки українських дослідників (А. Гончарук, В. Маслово, Н. Мельниченко, Н. Павлик, Н. Терьохіна, І. Литовченко, О. Чугай), які визначають неформальну освіту дорослих як будь-яку навчальну діяльність, що відбувається поза традиційною освітою, та доповнює її; забезпечує набуття нових умінь, знань та навичок, які є необхідними для інтегрування дорослої людини як конкурентоспроможного працівника на ринку праці; надає змогу навчатися та гарантує право на освіту в будь-якому віці та не є обмеженою в часі. Особливостями та визначальними характеристиками неформального навчання є:

- альтернативність академічній освіті;
- відсутність загальноприйнятих фіксованих та уніфікованих цілей навчання;
- індивідуальне визначення мети, яка може змінюватися відповідно до поточних потреб суспільства;
- відсутність (не передбачає) присвоєння кваліфікацій;
- свідомість організації навчально-виховних впливів;
- розвиток життєвих, трудових і професійних навичок;
- сприяння соціальному, економічному та культурному розвитку;
- особиста відповідальність учасників;
- активність та рівність усіх учасників [1; 2; 6].

Н. Павлик наголошує на інтердисциплінарному характері неформальної освіти як сфери наукового пізнання та визначає системні характеристики неформальної освіти як новітнього соціального утворення. Науковець стверджує, що як педагогічна категорія така форма освіти містить соціально-педагогічний зміст, виконує ряд соціальних функцій, базується на принципах добровільності та вимагає розуміння природи людських потреб, мотивів, сутності ефективної навчальної діяльності. Неформальна освіта – форма й процес особистісного, соціального та професійного становлення суб’єкта навчання, засновані на принципах добровільності, демократичності, опори на інтереси та потреби особистості [5].

На думку А. Гончарук, на відміну від формальної освіти, неформальна освіта дорослих використовує та працює з різноманітними освітніми програмами, які можна реалізувати поза традиційною освітньою системою. За якими програмами отримувати знання, зазвичай, доросла людина обирає добровільно, і, як правило, такі програми є короткотривалими та не потребують попереднього навчання. Програми для неформальної освіти дорослих не затверджуються державою, але навчання може проходити за підтримки певного вищого навчального закладу, “іншими словами, це освіта у незалежній формі” [1]. Водночас науковці розглядають неформальну освіту як інноваційний підхід до навчання дорослих упродовж життя поза межами формальної освіти, що забезпечує доступ до освіти тим групам населення, які не мали до неї доступу, поліпшення ефективності освітніх послуг (А. Хамадаче); як будь-яку організовану освітню діяльність поза існуючою традиційною (формальною системою), що призначена для різних груп населення й має певні цілі навчання (Філіп Х. Кумбс).

Нам імпонує підхід І. Литовченко, яка підкреслює та уточнює, що неформальне навчання дорослих не завжди може бути системним і послідовним процесом, але є цілеспрямованим, має свої особливості та підпорядковане певній системі принципів, дотримання яких забезпечує його ефективність [3]. Зауважимо, що визначальним принципом неформального навчання дорослих є принцип фасилітації [9].

Отже, основними характеристиками неформальної освіти є організована та структурована діяльність (в іншому разі вона буде класифікуватися як інформальна); спрямована на досягнення заданих цілей навчання; призначена для певної цільової групи, неінституціалізована, оскільки здійснюється за межами встановленої та традиційної системи освіти й призначена для учнів, які офіційно не зараховані до навчального закладу (навіть якщо в деяких випадках навчання має місце в шкільному середовищі), тобто є соціально орієнтованою системою.

Сьогодні в Україні спостерігається активне піднесення неформальної освіти дорослих. Науковці (Л. Анциферова, С. Змеєв, Ю. Кулюткін, М. Махлін) наголошують, що різні курси, освітні групи, центри та університети для дорослих, метою яких є особистісний розвиток, отримання нових знань, соціальна адаптація та інтегрування в сучасний соціум, у своїх навчальних програмах повинні враховувати професійний, соціальний і життєвий досвід, освітні потреби, інтереси, мотивацію та сподівання самих дорослих. У неформальному освітньому процесі доросла людина є активним суб'єктом навчання, оскільки виходить із прагнення негайно реалізувати набуті компетентності, досягти конкретних цілей та вирішити важливі соціальні або життєві проблеми. Вартим уваги є визначення, що розглядає неформальну освіту дорослих як прагнення набути знання для життя в суспільстві та прагнення подолати або зменшити життєві труднощі. Підкреслено значення виявлення інтересу дорослих до можливості саморозвитку та отримання нових перспектив у процесі неформального навчання, що оцінюється як важливий фактор протягом усього життя людини.

Дослідження показують, що у сфері неформальної освіти, яку майже завжди розглядають з позицій андрагогіки, тобто освіти та навчання дорослих, не існує єдиної концепції й спеціальних програм. Неформальна освіта, як система, є чимось цілісним і складається з певних компонентів, які взаємодіють один з одним, має свої організаційно-педагогічні засади, перелік основних складників, які повинні регулюватися законодавством і результати якої ми повинні визнаватися та сертифікуватися. Крім того, функції неформальної освіти можуть бути визначені тільки щодо певного національного, регіонального, муніципального контексту та навіть на рівні навчального закладу [2]. Ми повинні пам'ятати, що неформальна освіта була розроблена з метою компенсувати недоліки й суперечності традиційної системи освіти та задовольнити нагальні потреби залишених поза формальною освітою певних груп населення. Це й пояснює зацікавленість дорослих у такій формі навчання, яка більш ефективно задовольняє та відповідає їх потребам. Тому цілі можуть бути розроблені тільки індивідуально, залежно від потреб самої особистості й відповідно до конкретного територіального контексту (середовища), а відтак, неформальна освіта не може бути "централізованою". Основні особливості неформальної освіти можуть бути визначені таким чином: численні та різноманітні форми, яких може набувати неформальна освіта; здатність підлаштовуватись до потреб дорослих та суспільства, в якому вони існують; функціональна сутність її контексту щодо конкретних умов; конкретні або недовготривалі цілі обмежені вимогами суспільства або певної групи; навчальні програми розроблені для забезпечення конкретних, раніше визначених потреб дорослих та суспільства; гнучкість у її здійсненні (випереджальна відповідь на зміни в освітніх потребах); гетерогенність цільових груп; гнучкі вимоги до тих, хто навчається, у порівнянні з формальною освітою; систематичні та організовані види діяльності ніколи не повинні бути рутинними.

Висновки. На сьогодні не існує єдиної теорії та моделі неформального навчання дорослої людини. Ми маємо розмаїту мозаїку теорій, моделей, принципів та пояснень, які створюють базу знань про неформальну освіту. Вона надає рівні можливості для дорослих, але не заміняє традиційну освіту; є засобом опанування дієвих і функціональних знань в навичок, які потім стають у нагоді в повсякденному та професійному житті. Неформальна освіта враховує потреби тих, хто навчається, у навчальних програмах та вимоги ринку праці і соціальних партнерів; забезпечує гнучкий підхід до змісту освіти для дорослих завдяки різноманітності освітніх програм; залучає дорослих до організації навчального процесу; створює індивідуальні освітні траєкторії; узгоджує інтереси та потреби дорослих людей.

Сутнісно-змістова характеристика поняття "неформальна освіта дорослих" довела доцільність розгляду неформальної освіти дорослих як соціально, політично та культурно детермінованого феномена; соціально-педагогічної, динамічної, відкритої, варіативної, мобільної системи, яка адекватно реагує як на освітні потреби дорослої людини, так і на соціокультурні зміни суспільства; спеціально організованої діяльності, що спря-

мована не на отримання диплома чи визнаного свідоцтва про освіту (відбувається за межами інституціоналізованого контексту), а на досягнення вільно обраної мети, яка враховує соціальний аспект; процесу, у межах якого доросла людина має можливість свідомо розвиватися як особистість, самостійно спиратися на свої власні можливості в соціальних відносинах і діяльності шляхом підвищення рівня знань та навичок, співвідношення власних думок і почуттів з думками й почуттями інших людей, розвитку вмінь і способів їх вираження.

Список використаної літератури

1. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / А. Гончарук // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 31–36.
2. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых / Т. В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158–162.
3. Огієнко О. І. Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст : монографія / О. І. Огієнко, І. М. Литовченко. – Київ : НТУУ “КПІ”, 2014. – 233 с.
4. Огієнко О. І. Генезис дефініції “освіта дорослих” у зарубіжних дослідженнях / О. І. Огієнко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2008. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 113–120.
5. Павлик Н. П. Предмет дослідження неформальної освіти як сфери наукового пізнання / Н. П. Павлик // Актуальні проблеми соціальної сфери : зб. наук. робіт викладачів і студентів. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка, 2015. – Вип. 4. – С. 100–105.
6. Терьохіна Н. Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих / Н. Терьохіна // Порівняльно-педагогічні студії : зб. наук. праць. – Суми, 2014. – № 6. – С. 38–42.
7. International Standard Classification of Education (ISCED) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
8. Jarvis P. International Dictionary of Adult and Continuing Education / P. Jarvis. – London : Taylor&Francis, 2007. – 208 p.
9. Ogienko O. Facilitation in the context of educational activities / O. Ogienko // Advanced Education. Новітня освіта : наук. журнал КПІ. – 2016. – Вип. 5. – С. 85–89.
10. Rogers A. Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education? / A. Rogers. – New York : Springer US, 2007. – 318 p.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Мелешко И. В. Сущностно-содержательная характеристика понятия “неформальное образование взрослых” в отечественном и зарубежном научно-образовательном дискурсе

В статье рассмотрены различные определения понятия “неформальное образование взрослых” в отечественной и зарубежной литературе. Проведен анализ подходов украинских и зарубежных ученых к понятию “неформальное образование взрослых”. Особое внимание уделено проблемам неформального образования взрослых как одной из форм образования в течение жизни и перспективам его развития. Освещены специфика, характерные составляющие и организационно-педагогические основы системы неформального образования взрослых.

Ключевые слова: *неформальное образование взрослых, образование взрослых, образование в течение жизни, образовательные потребности, самореализация, саморазвитие.*

Meleshko I. The Essence and Meaning of the Concept “Non-Formal Adult Education” in Domestic and Foreign Scientific and Educational Discourse

The article deals with the concept of non-formal adult education as its component. It discusses the reasons that have led to the different ways of existence definitions in theory of education. It analyses the development of non-formal adult education as a source of replenishment of necessary knowledge and form of adaptation to modern integration processes opening new opportunities for personal fulfillment at any age.

The major approaches to non-formal adult education are observed and the different concepts of theoretical learning about non-formal adult education are described. The aim of the article is to analyze the essence and meaning of the concept “non-formal adult education” and explore the main interests and motivation of adults in obtaining non-formal education in different age periods.

The meaning of “non-formal adult education” is discussed by many scientists who consider it as a process of personal, social and professional development of adults for improving the quality of life, their personal lives and social environment.

Current understanding of “non-formal adult education” is versatile and requires different approaches according to its definition. The article focuses on the problem how to provide proper educational conditions for those who study. It highlights the successful try to combine academic learning and working experience which brings numerous opportunities for individuals of different ages. The innovations and technological advanced progress encourage adult students to progress. Informative societies play an important role in the majority of decision making to improve and master their non-formal education. Non-formal adult education operates outside of formal education and academic courses and concentrates on skill-based learning. Such education equips learners both with realistic working and professional skills and the foundations of traditional education.

Key words: *adult education, non-formal adult education, life-long education, educational needs, self-development, personal fulfillment at any age.*

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ПІДҐРУНТЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ

У статті досліджено проблему розвитку професійної компетентності викладача коледжу в аспекті його діяльності в науково-методичній роботі. Представлено суть науково-методичної роботи в коледжі, визначено основні завдання, які постають перед науково-методичними підрозділами коледжу; визначено роль циклових комісій у організації науково-методичної роботи коледжу. Доведено, що науково-методична робота в коледжі позитивно впливає на підвищення фахової кваліфікації, розвиток педагогічної компетентності та професійної майстерності викладачів, а також забезпечує організацію координації процесу розробки навчальної документації.

Ключові слова: професійна компетентність, науково-методична робота, циклова комісія, викладач, коледж, розвиток.

Проблема розвитку професійної компетентності викладача коледжу зумовлена постійними перетвореннями, що відбуваються в галузі професійної освіти. Зважаючи на те, що коледжі мають забезпечувати підготовку фахівців з вищою освітою за рівнем “молодший спеціаліст”, а також на те, що до коледжів приймають на навчання не лише абітурієнтів із повною середньою освітою, а й тих, що закінчили лише 9 класів, рівень компетентності викладачів має бути досить високим. Викладач коледжу має бути готовим до взаємодії із колегами, що зумовлено, по-перше, підготовкою студентів у межах загальношкільної середньої освіти, а також професійною підготовкою. Отже, для підрозділів, що координують науково-методичну роботу в коледжі, стає викликом спрямування викладачів на постійне самовдосконалення, якість якого позначається на професійній компетентності.

Метою статті є представлення суті науково-методичної роботи в коледжі, визначення основних завдань, які постають перед науково-методичними підрозділами коледжу.

У наукових працях науково-методичну роботу педагогічних кадрів визначають як систему фахового зростання, спрямовану на постійне розширення педагогами теоретичних знань та практичних навичок і вмінь з метою підвищення рівня професійної майстерності (І. Жерносек) [6]; цілісну систему взаємопов'язаних дій і заходів, що базуються на досягненнях педагогічної науки, надбаннях педагогічної практики та кращого досвіду (С. Бухальська) [1]. Науковці зауважують на позитивності науково-методичної роботи для підвищення фахової кваліфікації, розвитку педагогічної компетентності та професійної майстерності викладачів, а також для організації координації процесу розробки навчальної документації (В. Люльчик, Т. Семакова, О. Сліщенко) [7; 8].

Науково-методична робота передбачає сукупність дій і заходів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу [6, с. 8]. В аспекті зазначеного В. Люльчик наголошує на необхідності врахування особистих інтересів викладачів коледжу, пов'язаних із їх професійним розвитком: стимуляцію та сприяння навчання викладачів в аспірантурі; здобуття викладачами, що прийшли із виробництва, педагогічної освіти; забезпечення якісного й систематичного підвищення кваліфікації, стажування; залучення провідних викладачів до участі в роботі Науково-методичних комісій відомчих Міністерств та Міністерства освіти і науки України [7]. У дослідженні С. Бухальської порушено проблему, пов'язану з неможливістю створення в системі професійних коледжів циклових комісій з педагогіки, психології, методики навчання, функцію яких бере на себе методична робота закладів такого типу [1].

Високо оцінюючи роль науково-методичної роботи в коледжі для розвитку професійної компетентності викладачів, зауважуємо на основних принципах її організації:

- адресність, що виявляється в урахуванні мотивації викладача, його спрямованості на конкретний аспект професійної діяльності;
- варіативність і гнучкість, які сприяють підвищенню комфортності в організації процесу професійного самовдосконалення;
- урахування потенційних і реальних ресурсів конкретного викладача, що на певний момент його життя є актуальними для підвищення кваліфікації, якісного перетворення.

Вважаємо, що забезпечення зазначених принципів дає змогу досягти результатів якісної зміни професійної компетентності викладача коледжу, що виявляється у:

- відповідності компетентності викладача здійснювати професійну діяльність у мінливих умовах організації освітнього процесу (оновлення програм, корегування часових ресурсів, інформатизація освітнього процесу, відповідність сучасним запитам працедавців);
- обізнаності викладача коледжу в сучасних тенденціях освіти (українських і зарубіжних), підвищенні мотивації до застосування інновацій та інноваційній грамотності;
- умінні працювати в команді, що сприяє створенню інтегрованих програм навчання для майбутніх фахівців.

На думку Т. Семакової та О. Сліщенко, науково-методична робота викладача коледжу має двоїстий характер, оскільки передбачає підвищення професійної кваліфікації та науково-методичного рівня педагогічних кадрів, а також забезпечує навчально-виховний процес науково обґрунтованими засобами навчання (програмами, планами, посібниками, комп'ютерними програмами, засобами наочності тощо) [8]. Т. Деменнікова узагальнює структуру науково-методичної роботи коледжу, яка складається з діяльності науко-

во-методичної ради коледжу, роботи предметних (циклових) комісій, творчих груп викладачів і дослідницької роботи студентів [2].

Аналіз інтернет-сайтів машинобудівних коледжів (Кіровоградського, Харківського, Сумського, Маріупольського) дав можливість виявити, що методична робота в зазначених закладах освіти спрямована на забезпечення трьох напрямів діяльності: методичної організації навчального процесу коледжу, розвитку педагогічної майстерності викладачів та координації творчої роботи зі студентами.

Узагальнюючи представлені розуміння суті науково-методичної роботи коледжу, вважаємо важливим наголосити саме на її науково-практичному спрямуванні, оскільки викладач коледжу має бути готовим до викладання дисциплін у контексті підготовки студентів у коледжі. Зазначене завдання виокремлює, на думку Т. Семакової та О. Сліщенко, проблему спрямування викладачів не лише на оволодіння уже існуючими в науці знаннями й привласнення чужого досвіду викладання, а й на самостійне знаходження нового знання [8, с. 125], яке допомагатиме диференціювати матеріал дисципліни, створювати інтегровані курси тощо. Отже, йдеться про перетворення викладача зі споживчого типу в творчого розробника, автора інноваційних методик і засобів навчання.

В аспекті зазначеного стає зрозумілим виокремлення науково-методичної роботи коледжу в якості засобу розвитку професійної компетентності викладача. На думку Т. Деменнікової, головним завданням науково-методичної роботи є підвищення рівня науково-методичної культури викладачів коледжу, надання їм допомоги в організації дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності [2]. При цьому актуалізуються форми організації науково-методичної роботи, що сприяють розвитку професійної компетентності викладачів. Серед них виокремлюємо методичний супровід професійного зростання викладача, який дає змогу здійснювати допомогу педагога-майстра молодому викладачеві, орієнтувати викладача-майстра на поширення власного досвіду серед педагогічної спільноти.

Стрижневу роль у реалізації науково-методичних завдань виконують циклові комісії, які є основною ланкою в розробці та запровадженні прогресивних форм і методів навчання й виховання. Першочергове завдання циклових комісій полягає в рішучому повороті від масового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, їх самостійної праці, використання активних форм і методів навчання, семінарських і практичних занять, дискусій, моделювання практичних ситуацій тощо.

Згідно з Положенням про циклову комісію Харківського машинобудівного коледжу, яке можемо розглядати як типово для всіх коледжів означеної галузі, основними завданнями зазначеного підрозділу визначено:

– координацію розробки навчальної документації (навчальні плани, програми, навчально-методичні комплекси дисциплін, екзаменаційна документація тощо);

- планування, методичний супровід та обговорення (аналіз) відкритих занять, педагогічних рефератів;
- планування, обговорення та затвердження навчально-методичних розробок викладачів;
- планування й затвердження підвищення (підтвердження) кваліфікації викладачів;
- активна участь у розробці складових Державних стандартів вищої освіти;
- участь у проведенні зрізів якості знань студентів;
- координація діяльності з відповідними кафедрами ВНЗ III–IV ступенів акредитації;
- вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду кращих викладачів;
- розвиток матеріально-технічної бази кабінетів і лабораторій;
- участь у організації тематичних заходів зі студентами (олімпіади, виставки творчих робіт, профорієнтаційні заходи).

Засідання циклових комісій коледжу можуть проводитись як у штатному, так і в розширеному складі. Штатні засідання проводять тоді, коли треба затвердити поточні плани науково-методичної діяльності коледжу, проаналізувати зрізи знань студентів тощо. Загалом, циклові комісії мають працювати в розширеному складі: за участю адміністрації закладу, запрошених до обговорення різного роду навчально-методичних матеріалів рецензентів, представників інших предметно-циклових комісій (якщо цього потребує створення спільного навчально-методичного продукту, наприклад, інтегрованого заняття або інтегрованого курсу дисциплін). Розширені збори циклових комісій певним чином можуть бути представлені як психолого-педагогічні консиліуми, педагогічні клуби, творчі мобільні групи викладачів, які створюють на обмежений часовий період для вирішення конкретних педагогічних завдань (наприклад, для підготовки до педагогічної ради, науково-педагогічної конференції, науково-методичного семінару тощо), творчі лабораторії тощо. У таких своїх міркуваннях спираємося на досвід Н. Дудніченко, який слушно зауважує, що активні форми методичної роботи (педагогічні фестивалі, читання, аукціони, референдуми, диспути, телемости) сприяють розвитку творчого стилю педагога [5, с. 12]. Такої ж думки щодо значення колективних форм організації науково-методичної роботи в коледжі для творчості викладача дотримується В. Дородних. Зокрема, науковець пояснює, що, наприклад, у підготовці виступу на конференції викладач має інформувати зібрання про свої педагогічні досягнення, обмінятися педагогічними знахідками, а це стає можливим лише за умови попередньої наукової роботи [4].

У процесі науково-методичної роботи коледжу мають здійснювати допомогу викладачеві в його видавничій діяльності, оскільки навчальні дисципліни, особливо спеціалізовані або інтегровані, потребують створення особливих навчально-методичних матеріалів, які є корисними для студен-

тів. Варто зазначити, що підготовка навчального продукту до видання є складним і тривалим процесом, що потребує від педагога детального опрацювання матеріалу, узгодження його з програмою підготовки фахівця, галузевими стандартами, представлення до рецензії й роботи над зауваженнями рецензентів, обговорення на циклових комісіях, візування та гримування тощо. Зважаючи на весь обсяг зазначеного роду діяльності, вважаємо, що робота над публікацією суттєво впливає на розвиток професійної компетентності викладача коледжу.

В аспекті забезпечення систематичності в навчанні науково-методична робота в коледжах має виконувати функцію координатора системних зв'язків навчальних дисциплін. Зазначені завдання чітко виконують через створення структурно-логічних схем спеціальностей (СЛСС), у яких визначають внутрішні взаємозв'язки навчальних дисциплін у загальному змісті підготовки молодшого спеціаліста відповідного профілю.

Структурно-логічна схема спеціальностей дає змогу здійснювати:

- координацію фахівців різних галузей знань у процесі визначення послідовності вивчення навчальних дисциплін;
- формування логічної послідовності навчальних дисциплін та їх структури в навчальному плані спеціальності;
- чітке формулювання змісту навчальних дисциплін і вимог до знань, умінь та навичок за результатами їх вивчення.

Організація навчального процесу відповідно до СЛСС позначається на рівні методичної компетенції викладачів, оскільки спрямовує їх до особистісно-професійної комунікації (обговорення компетенцій, пов'язаних між собою дисциплін) й високого ступеня організованості в плануванні навчальної дисципліни.

Одним із важливих завдань науково-методичної роботи коледжу вважаємо надання допомоги молодим викладачам у адаптації та набутті педагогічного досвіду. Зауважуємо, що зазначене завдання найбільш успішно може бути реалізованим через організацію Школи молодого викладача, зокрема представлені в досвіді Чернівецького транспортного коледжу [3]. Труднощі, з якими стикається молодий фахівець-педагог на початку своєї професійної діяльності, є такими: встановлення відносин співробітництва та взаємодії між ним і більш досвідченими колегами; підготовка до процесу підвищення кваліфікації; вироблення особистого стилю в реалізації шляхів і засобів дотримання сучасних вимог навчання; формування та розвиток теоретично-практичних знань із новітніх досягнень і проблем педагогіки, психології, методик навчання та виховання студентів з урахуванням інноваційних підходів; упровадження в роботу сучасних освітніх підходів і передових педагогічних технологій; реалізація принципів системності набуття практики та досвіду у викладанні, проведенні семінарських, практичних і лабораторних занять.

Висновки. Отже, формами організації науково-методичної роботи, що сприяють розвитку професійної компетентності викладача, визначено

методичний супровід його професійного зростання й поширення власного досвіду серед педагогічної спільноти.

Професійна компетентність викладача коледжу як його методична діяльність виявляється в здатності здійснювати конкретні види роботи: планування викладання навчальної дисципліни; створення, затвердження та впровадження в навчальний процес методичних розробок; підготовка та захист педагогічних рефератів; підготовка та процес проходження підвищення кваліфікації; проведення відкритих занять та їх самоаналіз, а також рефлексія щодо аналізу колег у процесі обговорення; підготовка навчально-методичної літератури до видання; впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій; участь у презентаційних фахово-педагогічних заходах: конференціях, виставках, семінарах тощо; активність у процесах реформування професійної освіти, зокрема в обговоренні змін системи стандартів і нормативної бази.

Список використаної літератури

1. Бухальська С. Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Є. Бухальська. – Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 20 с.
2. Деменнікова Т. Напрями та зміст науково-методичної діяльності Бериславського педагогічного коледжу / Т. Деменнікова // Рідна школа. – 2011. – № 11. – С. 56–59.
3. Державний вищий навчальний заклад “Чернівецький транспортний коледж”: Методична робота [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ctk.at.ua/index/navchalno_metodichna_robota/0-19.
4. Дородних В. В. Світовий досвід організації методичної роботи в коледжі в контексті забезпечення якості освітніх послуг / В. В. Дородних // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2013. – № 23 (282). – Ч. II. – С. 62–73.
5. Дудніченко Н. В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Дудніченко ; Криворізький дер. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
6. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальному закладі системи загальної середньої освіти : монографія / І. П. Жерносек. – Київ, 2000. – 124 с.
7. Люльчик В. О. Пріоритетні напрями формування професійної компетентності викладача коледжу / В. О. Люльчик // Нова педагогічна думка. – Рівне, 2012. – № 1. – С. 276–279.
8. Семакова Т. О. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача / Т. О. Семакова, О. П. Сліщенко // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2012. – Вип. 1 (1). – С. 124–127.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.

Мищенко С. Г. Научно-методическая работа как основа развития профессиональной компетентности преподавателя колледжа

В статье исследуется проблема развития профессиональной компетентности преподавателя колледжа в аспекте его деятельности в научно-методической работе. Представлена суть научно-методической работы в колледже, определены основные задачи, стоящие перед научно-методическими подразделениями колледжа, определена роль цикловых комиссий в организации научно-методической работы колледжа. Доказано, что научно-методическая работа в колледже положительно влияет на повышение профессиональной квалификации, развитие педагогической компетентности и

профессионального мастерства преподавателей, а также обеспечивает организацию координации процесса разработки учебной документации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, научно-методическая работа, цикловая комиссия, преподаватель, колледж, развитие.

Mishchenko S. Scientific and Methodical Work as the Basis of College Teacher Professional Competence

In the article the problem of professional competence of the teacher college in terms of its activities in the scientific and technical work. Presented core scientific and technical work in college, the main task facing the scientific and methodological divisions of college; the role of cyclic commissions in scientific and technical work of the college. Proved that scientific and methodical work in college a positive impact on improving professional skills, development of pedagogical competence and professional skills of teachers and organizes coordination of preparing the documentation.

Determined that the professional competence of the teacher college as his methodical activity is the ability to perform specific types of work: planning of teaching; creation, approval and implementation in the educational process of teaching materials; training and protection of educational papers; preparation and the process of passing training; of open classes and their introspection and reflection to analyze colleagues in the discussion; preparation of educational materials for publication; introduction in educational process of innovative technologies; participated in the presentation professionally and educational events, conferences, exhibitions, seminars, etc; activity in the reform of vocational education, particularly in discussing changes in the system of standards and regulations.

Key words: professional competence, scientific and methodical work, cyclic commission, teacher, college, development.

УДК 378.147:34

О. А. МУРЗИНА

аспірант
Класичний приватний університет

АВТОРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті подано авторську педагогічну технологію формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у процесі фахової підготовки, яка має три взаємопов'язаних етапи: проектно-пошуковий, змістовно-процесуальний, оцінно-коригувальний. Проаналізовано методичні й організаційні аспекти її реалізації.

Ключові слова: педагогічна технологія, цінність, ціннісні орієнтації, професійна діяльність, формування професійних ціннісних орієнтацій, юристи.

Більшість перетворень, що відбуваються в суспільстві та у сфері освіти, стосуються конкретної особистості – головної дійової особи й суб'єкта суспільно-історичного розвитку, його основної мети та спрямованості. Серед низки важливих завдань реформування вищої освіти першорядним є підготовка висококваліфікованих фахівців, які мають систему сформованих професійних ціннісних орієнтацій.

На необхідність формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів вказано в Законі України “Про вищу освіту”, документах ООН, Ради Європи, Міжнародної асоціації юристів, професіограмах, нормативних актах, що регламентують діяльність юристів. Так, одним із головних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року є побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України й світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності.

У юридичній літературі ціннісні орієнтації висвітлено українськими дослідниками: Б. Волковим, Л. Захаренко, Р. Каламаж, Н. Карпуновою, В. Коваловим, Б. Кудрявцевим, Л. Леженіною, Е. Научителем, С. Сливкою, О. Тогочинським та ін., причому переважно з позиції соціальних відхилень. У сучасних дисертаційних роботах ціннісні орієнтації розглядають у контексті професійного становлення майбутніх фахівців: як показник (критерій) сформованості естетичного смаку майбутнього правоохоронця (Ю. Орел-Халік) [4, с. 10], як критерій сформованості професійно значущих якостей юриста (В. Савіщенко) [5, с. 10], як критерії духовних цінностей майбутніх правознавців (О. Шкіренко) [6, с. 10], як критерії та показники сформованості полірольової професійної компетентності майбутніх юристів (О. Котикова) [3, с. 20], як критерії сформованості моральної культури майбутніх юристів (О. Денищик) [1, с. 16], як критерії та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх юристів (О. Калита) [2, с. 7] тощо.

Аналіз літератури свідчить, що практика підготовки майбутніх юристів орієнтована на оволодіння системою фахових знань, умінь і навичок. Між тим, відповідь на питання: на які цінності орієнтований майбутній юрист – надає змогу виявити його реальний стан, силу його впливу на правові процеси в суспільстві, потенційні можливості для майбутнього розвитку України.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розробити авторську педагогічну технологію формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Педагогічна технологія формування професійних ціннісних орієнтацій майбутнього юриста будується як на теоретичному підґрунті, так і на результатах діагностики реального стану організації навчального процесу з формування професійних ціннісних орієнтацій.

Ми виходимо з того, що формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у процесі навчально-професійної та навчально-дослідної діяльності не може бути забезпечено на належному рівні реалізацією тільки змісту курикулуму спеціальних дисциплін. У зв'язку із цим виникла необхідність організації цілеспрямованих багатоступневих технологічних впливів на майбутніх юристів, що ґрунтуються на принципах, формах, методах і засобах навчання, які реалізуються в певному педагогічному навчально-професійному середовищі, забезпечуючи формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.

Ми розуміємо технологію формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів як науково обґрунтовану модель діяльності з проектування, організації педагогічного процесу, для якої характерна цілеспрямована, послідовна реалізація засобів, методів, форм, прийомів, дій, операцій і яка надає змогу отримати стійкий (повторюваний за аналогічних умов) результат – теоретичну та практичну готовність випускника юридичного ВНЗ до ефективної професійної діяльності відповідно до соціальних норм, законів, професійно-нормативної бази, громадянської й професійної позиції.

Технологія з формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів передбачає розвиток фахових здібностей особистості в навчальному процесі засобами аксіологічного, технологічного та компетентнісного підходів.

Метою розробленої нами педагогічної технології є якісні зміни структури професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів. Задум побудови педагогічної технології формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів ґрунтується на положенні про те, що в ході підготовки фахівця-юриста та чи інша цінність майбутньої професії стає потребою особистості майбутнього юриста в тому випадку, якщо здійснюється опосередкована діяльність ВНЗ як соціального інституту, що здійснює професійну підготовку. Отже, успішна професійна підготовка багато в чому залежить від прийняття студентом цінностей, що транслюються йому як об'єкт орієнтації. Тільки набувши ознак особистісно значущих, професійні

цінності стають основою реалізації мотиваційно-ціннісного ставлення студента до професії юриста.

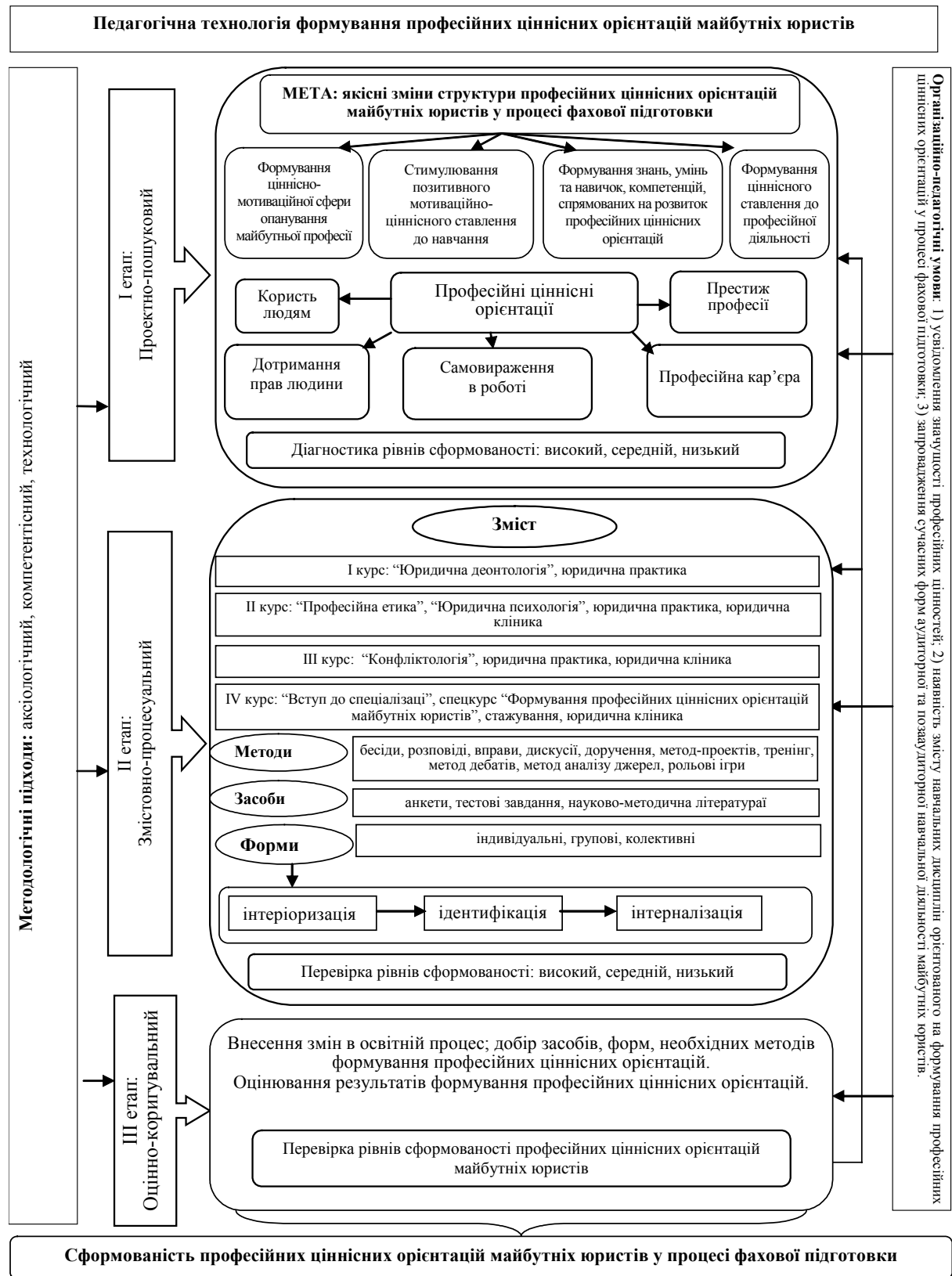


Рис. 1. Схема педагогічної технології "Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів"

Зміст і послідовність етапів технології формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів, їх цільові настанови відповідають сутності, змісту та структурі професійних ціннісних орієнтацій, а конкретні засоби, форми, методи, прийоми спираються на основні вимоги, що висувуються до процесу професійної юридичної освіти студента.

У нашій педагогічній технології “Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів” виокремлено три етапи: проектно-пошуковий, змістовно-процесуальний, оцінно-коригувальний.

Досягнення мети, виконання завдань і реалізацію змісту формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів здійснено за допомогою сукупності методів, засобів і форм, які є складниками.

Метою проектно-пошукового етапу є дослідження відповідності визначених нами організаційно-педагогічних умов стимулювання усвідомлення майбутніми юристами значущості власної майбутньої професійної діяльності; формування позитивної мотивації особистісно-професійного вдосконалення через пізнання себе та дослідження форм, методів самоосвітньої діяльності, включаючи розробку індивідуальної програми самовдосконалення.

Підвищенню стимулювання й мотивації студентів, їх прагнення до вдосконалення себе як особистості та фахівця сприяє, насамперед, особистісно-професійна самоідентифікація (самореалізація, самоактуалізація, самоствердження).

З огляду на це важливим аспектом проектно-пошукового етапу нашої педагогічної технології є проведення психолого-педагогічної діагностики, результати якої надають змогу майбутнім юристам сформулювати уявлення про самих себе, свої позитивні та негативні особистісні риси, усвідомити себе в майбутній професійній діяльності, змодельовати власний соціальний та особистісно-професійний статус.

Створення кожним студентом власної аксіологічної програми (траєкторії) для формування професійної та особистісної аксіосфери; особистісно-професійного вдосконалення, на нашу думку, є обов'язковим елементом професійної підготовки правознавця.

Основними завданнями проектно-пошукового етапу педагогічної технології є:

- визначення професійно важливих груп цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх юристів, якими їм необхідно оволодіти;
- з'ясування індивідуальних особливостей майбутніх юристів, що надає змогу побудови процесу навчання, адаптованого до фізіологічних, антропологічних, психологічних характеристик його ціннісної спрямованості;
- визначення механізмів мотивації набуття майбутніми юристами визначених професійних ціннісних орієнтацій;
- розробка стратегії навчання, що передбачає визначення структури навчального процесу та чергування теоретичного, практичного навчання, стажування, практик, тощо;

- відбір змісту професійних знань, засобів, форм і методів їх засвоєння;
- визначення основних видів контролю, а також виявлення критеріїв сформованості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.

Другий (змістовно-процесуальний) – передбачає модифікацію системи навчальної роботи в інституті. На цьому етапі ми використали методику розробки й захисту проектів із проблеми формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів; проведення циклу майстер-класів; запровадження індивідуальних планів навчання з метою формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів (реалізації інтересів студентів, створення можливості для самореалізації); участь студентів у науково-дослідній роботі, конкурсах, олімпіадах із правових дисциплін, розширення мережі гуртків, клубів, студій з урахуванням інтересів та здібностей студентів (наприклад, юридична клініка, клуб волонтерів тощо); розширення зв'язків із громадськістю, батьками студентів; організацію постійно діючого проблемного семінару “Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів”. Перевірили ефективність визначених нами організаційно-педагогічних умов формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.

Цей етап педагогічної технології передбачає розв'язання таких основних завдань:

- створення сприятливих організаційно-педагогічних умов;
- включення студента в різноманітні види освітньої діяльності;
- активізація внутрішніх спонукальних сил, актуалізація знань і досвіду через “проживання” й розв'язання різноманітних професійних ситуацій аксіологічного змісту;
- спонукання студентів до рефлексивного підходу до оцінювання (інтеріоризації, ідентифікації та інтерналізації) сформованості обраних професійних ціннісних орієнтацій.

Формування професійних ціннісних орієнтацій студентів юридичних спеціальностей включає в себе аудиторну та позааудиторну роботу.

До аудиторної роботи ми зараховуємо навчально-виховну діяльність, яка здійснюється за допомогою навчальних дисциплін “Юридична деонтологія”, “Юридична психологія”, “Вступ до спеціалізації” та “Конфліктологія”, а також спеціального курсу “Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів”. Серед форм роботи, що сприятимуть формуванню професійних ціннісних орієнтацій студентів юридичних спеціальностей, виділяємо індивідуальні, парні, групові та колективні. Методами виховання, що використовують під час вивчення цих дисциплін, є такі, що впливають на свідомість, спрямовані на формування поглядів, уявлень, понять; активні методи, які стимулюють самооцінку, саморефлексію, самовиховання (моделювання, розв'язання професійних ситуацій, бесіди, вправи). У формуванні професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів можна широко застосовувати різні методи інтерактивного навчання. Ми

солідарні з професором університету Касселя Герхардом Нойнером, що ефективними є ділові ігри, які мають фахове спрямування (юридичні консультації, судові засідання, парламентські дебати, проведення допитів тощо), які надають змогу не тільки вправлятися в невідомому усному мовленні, а й впливають на інтелектуальний та професійний розвиток, вчать помічати різні нюанси професійної взаємодії, замислюватися над їх професійною стороною, аргументовано висловлюватися та захищати свою позицію, створюють умови для формування та розвитку професійних цінностей [7, с. 41–106]. Такі вправи орієнтовані на потреби й інтереси студентів, відкривають простір для розвитку ефективності формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.

У процесі навчання у вищому навчальному закладі обсяг і зміст навчально-виховної діяльності студентів визначає викладач. Це стосується й так званих творчих робіт та проектів – написання творів, доповідей, проведення рольових ігор “Чия переможе?”, “Суд над соціальною відповідальністю”, конференцій, брейн-рингів, вікторин, олімпіад, концертів тощо. Сформована при цьому позиція виконавця не сприяє розвитку таких професійно значущих якостей особистості юриста, як свідомою готовність до постійного самовиховання й самовдосконалення. Тому необхідні такі види занять, де відсутнє регламентоване безпосереднє керування викладача. Студент повинен вступати в суб’єкт-суб’єктні відносини з викладачем.

З метою розширення кругозору студентів, варіативності матеріалу, надання найбільш цікавої інформації ми використали матеріал із професійної тематики. Для активізації пізнавальної діяльності майбутніх юристів та відпрацювання в них навичок логічного мислення на заняттях широко застосовують вправи для аналізу, узагальнення, зіставлення матеріалу.

Зі студентами проводили бесіди з прикладами життя та діяльності видатних суддів, адвокатів, нотаріусів, юристів (В. Євдокимов, Д. Журавльов, А. Коваленко, О. Медведько, П. Пилипчук, В. Прудіус, О. Скакун).

Повчальним та цікавим для майбутніх юристів є досвід “Стенфордського експерименту”. Під час його обговорення визначено дефіцит та конфлікт усталених ціннісних орієнтацій студентів як основну причину (результат) “зриву” експерименту.

Пріоритетне значення в технології формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів надається спеціальному курсу “Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів”. Особливістю цієї форми роботи є те, що вона охоплює напрями професійної діяльності та сприяє активізації потреби студентів у професійній взаємодії.

Одним із дієвих видів позааудиторної роботи з формування професійних ціннісних орієнтацій студентів юридичних спеціальностей у межах реалізації визначеної нами організаційно-педагогічні умови “запровадження сучасних форм позааудиторної навчальної діяльності майбутніх юристів” є проходження стажування та діяльність юридичної клініки.

Отже, у формуванні професійних ціннісних орієнтацій студентів юридичних спеціальностей обов'язковим є раціональне поєднання аудиторної та позааудиторної роботи професійної спрямованості, у якій відбувається виховання необхідних професійних якостей для успішної професійної діяльності.

Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів – складний процес. Він реалізується за допомогою таких психологічних механізмів, як інтеріоризація (присвоєння студентом професійних цінностей), ідентифікація (трансформація якостей особистості студента на основі професійних цінностей), інтерналізація (самопроекування особистості студента в професію), який ми запроваджуємо на змістовно-процесуальному етапі нашої педагогічної технології.

Постійному зростанню мотивації щодо інтеріоризації та інтерналізації груп професійно важливих цінностей і ціннісних орієнтацій сприяє формування здібності майбутнього юриста самостійно оцінити досягнуті результати стосовно особистісної аксіосфери; ефективність реалізації власної програми аксіологічного самовдосконалення.

Третій (оцінно-коригувальний) – передбачає проведення моніторингу рівня сформованості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів, аналіз дослідно-експериментальної роботи; визначення співвідношення мети й завдань за результатами експерименту та кола проблем, які потребують подальшого дослідження.

Метою оцінно-коригувального етапу є корекція процесу формування професійних ціннісних орієнтацій. Вона передбачає розв'язання таких основних завдань:

- внесення змін у освітній процес; добір засобів, форм, необхідних методів навчання;
- оцінювання результатів навчання.

Вирішення цих завдань здійснювали на основі діагностики професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів шляхом збору надійної інформації, яка була отримана за допомогою таких психологічних та соціальних методів, як спостереження, бесіди, опитування, аналізу продуктів діяльності, анкетування.

Важливу інформацію про ціннісні та професійні ціннісні орієнтації майбутніх юристів нам дали анкетні опитування, індивідуальні бесіди, спостереження, аналіз результатів діяльності майбутніх юристів. Використання цих методів надало змогу уточнити ступінь сформованості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів, мотиви їх професійної діяльності, рівень їх особистісного та професійного розвитку.

Педагогічна технологія формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів містить у собі основні ідеї індивідуалізації та інтенсифікації формування професійних ціннісних орієнтацій, виконує функції самоорганізації студентів. Використання цієї технології сприяє підвищенню рівня сформованості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.

Упровадження в навчально-виховний процес запропонованої педагогічної технології активізує розробку спеціальної методики та забезпечення організаційно-педагогічних умов формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.

Висновки. Таким чином, нами розроблено й обґрунтовано авторську педагогічну технологію формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів, яка має три взаємопов'язаних етапи: проектно-пошуковий, змістовно-процесуальний, оцінно-коригувальний. Зміст і послідовність етапів педагогічної технології формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів відповідають сутності, змісту та структурі професійних ціннісних орієнтацій, а засоби, форми, методи, прийоми спираються на основні вимоги до вищої професійної юридичної освіти студента. Вирішення завдань педагогічної технології забезпечує ефективність формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.

Отже, педагогічна технологія формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів охоплює всі аспекти професійної підготовки та сприяє реалізації поставленої мети.

Список використаної літератури

1. Денищик О. І. Формування моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх юристів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. І. Денищик. – Тернопіль, 2010. – 20 с.
2. Калита О. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. П. Калита. – Київ, 2011. – 20 с.
3. Котикова О. М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. М. Котикова. – Житомир, 2012. – 36 с.
4. Орел-Халік Ю. В. Формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. В. Орел-Халік. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
5. Савіщенко В. М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Савіщенко. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
6. Шкіренко О. В. Психологічні особливості формування духовних цінностей у майбутніх правознавців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Шкіренко. – Київ, 2015. – 20 с.
7. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning / G. Neuner. – Strasbourg : Council of Europe, 1994. – 325 p.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.

Мурзина Е. А. Авторская педагогическая технология формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих юристов

В статье представлена авторская педагогическая технология формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих юристов в процессе профессиональной подготовки, которая имеет три взаимосвязанных этапа: проектно-поисковый, содержательно-процесуальный, оценочно-корректирующий. Проанализированы методические и организационные аспекты ее реализации.

Ключевые слова: педагогическая технология, ценность, ценностные ориентации, профессиональная деятельность, формирование профессиональных ценностных ориентаций, юристы.

Murzina O. Author's Pedagogical Technology of Formation of Professional Value Orientations of Future Lawyers

In this article we examined the author's pedagogical technology of professional value orientations of future lawyers in the course of professional training. And the main stages of its implementation were analyzed.

Three stages in the developed pedagogical technology "Formation of professional value orientations of future lawyers" were singled out: project and search (the realization of psycho-pedagogical diagnosis, the formation of professional and personal axiosphere, the research of the compliance of defined organizational and pedagogical conditions, the identification of the system of professional value orientations of future lawyers), content and procedure (the modification of the system of training, the organization of educational activities aimed at the formation of professional value orientations of future lawyers), evaluation and adjustment (the verification and the correction of the process of formation of professional value orientations).

The content and the sequence of stages of the technology of formation of professional value orientations of future lawyers, their purpose instructions correspond to the essence, the content and the structure of professional value orientations, and specific means, forms, methods, techniques are based on the basic requirements of the process of professional legal education of the student. The solution of tasks of the pedagogical technology ensures the efficiency of formation of professional value orientations of future lawyers in the course of professional training.

Practical implementation of the author's pedagogical technology of formation of professional value orientations of future lawyer enhances the professional training of future lawyers, the self-knowledge of students, the orientation of interdisciplinary connections on the formation of professional value orientations of future lawyers, the expansion of the scope of active professional communication in the extracurricular work.

Key words: *pedagogical technology, value, value orientations, professional activity, formation of professional value orientations, lawyers.*

УДК 378.007:37.017(045)

Л. А. ПАВЛЕНКО

старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

СТИМУЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті висвітлено систему стимулювання педагогічної творчості педагога, яка сприяє зростанню педагогічної майстерності, та ознаки процесу педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів.

Ключові слова: творчий розвиток особистості, педагогічне стимулювання, мотивація, мотив, стимул, педагогічна майстерність, педагогічний саморозвиток, самовдосконалення, професійне зростання.

Педагогічна професія має глибокі корені, вона складна й багатогранна, вимагає широкої ерудиції, глибини філософського осмислення та, насамперед, уміння відчувати, розуміти, любити дитину – майбутнє нації.

Кожна цивілізована країна дбає про творчий потенціал як суспільства загалом, так і кожної окремої людини. Творча людина створює нове та неповторне, тому проблема творчого розвитку особистості сьогодні є надзвичайно актуальною. Сучасна особистість повинна вміти мислити творчо, жити в мінливому світі, відчувати себе комфортно при соціальних змінах, упевнено зустрічати непередбачені ситуації, визначати проблеми та шляхи їх вирішення.

В умовах швидкого розвитку суспільства творчий педагог повинен володіти певними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом, потребою в професійному самовихованні, він має активно використовувати передовий педагогічний досвід [2, с. 41].

Проблему педагогічної творчості вчителів у своїй діяльності розглядали В. І. Андреев, Н. В. Кічук, М. М. Поташник, С. О. Сисоєва, В. О. Слатьонін та ін.

В. І. Андреев, трактуючи педагогічну творчість як соціально й особистісно значущу діяльність педагога, вказує, що така творчість спрямована на пошук, створення й використання нових, нестандартних засобів співпраці з учнями з метою спрямування їх поведінки та активності на засвоєння знань, умінь, навичок і самовдосконалення [1, с. 67].

Аналізуючи різні підходи науковців до трактування педагогічної творчості, ми поділяємо думку С. О. Сисоєвої про те, що педагогічна творчість – це професійна самореалізація, що полягає в розвитку особистості вчителя, а розвиток її творчого потенціалу зумовлений розвитком творчого потенціалу

вихованця, тому центральною ланкою педагогічної творчості є особистісно орієнтована взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу [7, с. 48].

Також нам імпонує визначення педагогічної творчості, яке пропонує Н. В. Кічук: педагогічна творчість – це суспільно корисна, прогресивно спрямована перетворююча діяльність, у процесі якої створюються не тільки матеріальні та духовні цінності, а й здійснюється саморозвиток, самореалізація суб'єкта [3, с. 5].

Останніми роками значну увагу приділяють створенню сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу українського народу, пошуку та підтримки обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві.

Й. Г. Песталоцці зазначав: “Не викликає сумніву одне: якщо ми чогось потребуємо, то це добрих учителів. Де бракує їх, там уся інша шкільна суєта в країні – п'яте колесо у возі, okozамилування, щоб людина не бачила, чого їй бракує. Отже, хто хоче, щоб школи по-справжньому сприяли належному вихованню народу, той повинен насамперед допомогти в найнеобхіднішому, а саме: щоб скрізь у країні були люди, які здатні й прагнуть виховувати молодь і керувати нею з розумінням та любов'ю, так, щоб вона могла осягнути мудрість життя, набратися сили і засвоїти порядок, властивий її стану і становищу”.

Виховати людину із сучасним мисленням, здатну до успішної самореалізації в житті, може тільки педагог, що володіє високим професіоналізмом.

Мета статті – розглянути систему стимулювання педагогічної творчості педагогів, яка сприяє зростанню їх професійної майстерності.

Педагогічна майстерність, яку розглядають як рівень професійного розвитку педагога, це доведена до високого рівня досконалості навчальна та виховна діяльність, яку педагог застосовує на практиці, завдяки чому досягається висока ефективність навчально-виховного процесу.

Майстерність учителя завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності й прийняте в педагогіці [2, с. 24].

І. А. Зязюн вважає, що хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться до неї. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей (творчий рівень). Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі та розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання й виховання [2, с. 25].

Педагогічна майстерність характеризується вміннями реалізувати в професійній сфері цінності та життєві смисли індивідуально-унікальним шляхом.

В оволодінні майстерністю можна виокремити кілька рівнів: *елементарний* – у вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності,

продуктивність його навчально-виховної діяльності невисока; *базовий* – учитель володіє основами педагогічної майстерності, методично впевнено й самостійно організовує навчально-виховний процес на уроці; *досконалий* – педагог самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня; *творчий* – характеризується ініціативністю й творчим підходом до організації професійної діяльності.

Отже, майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності, як вияв творчої активності особистості педагога. Високий рівень майстерності надає нові якості всій роботі педагога, в результаті якої виникають особливі властивості особистості, що забезпечують самоорганізацію професійної діяльності та її професійне зростання.

До таких властивостей належать: гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка [2].

Важливу роль у вдосконаленні професійної майстерності, забезпеченні необхідних умов для творчої діяльності, надання допомоги в проходженні ступенів становлення та розвитку системи роботи відіграє стимулювання діяльності педагогів [6, с. 30].

З'ясовано, що специфічність педагогічного стимулювання виявляється в особливостях керівництва цим процесом, в основі якого повинно бути гармонійне поєднання навіювання, переконання, пояснення та створення умов для взаємодії зовнішніх і внутрішніх спонукальних чинників.

Проблеми управлінської підтримки зростання професійної майстерності педагога розглядають багато науковців.

Л. В. Литвинюк у своїх працях говорить про те, що в педагогічному стимулюванні професійного зростання вчителів потрібно звертати увагу на рівень їх самооцінки, і особливо – на вчителів з низьким рівнем самооцінки [4].

На думку О. М. Перехейди, управлінська підтримка педагогічної творчості є важливим чинником стимулювання професійної майстерності [6].

Одним із найскладніших видів діяльності керівника навчального закладу, що вимагає глибокого усвідомлення його місії, є внутрішкільний контроль, що є чинником стимулювання діяльності педагога.

Внутрішкільний контроль вважають тією необхідною ланкою, завдяки якій починає працювати функція регулювання, що здійснює необхідні корективи в аналітичному процесі та процесі планування педагогічної діяльності з підвищення рівня педагогічної майстерності вчителя, тобто одним із основних завдань контролю є мотивація працівників школи до покращення результатів трудової діяльності.

Але, як показує практика, контроль, загалом, орієнтований на виявлення недоліків, що викликає психологічний дискомфорт і змушує вчителя захищатися, обмежує можливості його творчого зростання. Водночас не можна зовсім відмовитися від контролю: це призведе до зниження дисциплі-

ліни та падіння якості роботи. Щоб цього не відбулося, при здійсненні контролю потрібно дотримуватися загальних умов мотивації співробітників.

Мотивація повинна бути основним чинником підвищення продуктивності праці та професійного самовдосконалення педагога.

У науковій літературі мотивацію визначають як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, спрямованість і активність цієї поведінки.

Мотив – це спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреби суб'єкта. Мотив – це також причина, що є підґрунтям для обрання певних дій та вчинків, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що активізують суб'єкта.

Все, що стосується діяльності вчителя з підвищення педагогічної майстерності, має або внутрішню, або зовнішню мотивацію.

Внутрішня мотивація – це спонукання до педагогічної діяльності завдяки власному внутрішньому прагненню задовольнитися творчою роботою. Педагог діє під впливом внутрішньої мотивації, якщо займається чимось, що йому подобається.

Про зовнішню мотивацію йдеться тоді, коли педагогічна діяльність учителя має низьку продуктивність, і для її підвищення необхідний стимул, тобто винагорода, що мотивує підвищення педагогічної діяльності.

Таким чином, С. С. Ізбаш та Ю. О. Бутурліна зазначають, що процес педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів вимагає з'ясування особливостей та окреслення психологічних основ його здійснення. Вони виділяють п'ять ознак стимулювання професійного зростання вчителів:

1. Досягнення педагогічної мети залежить від змін мотиваційної сфери вчителя, які викликані мотивами, що стали для неї смислотворювальними та діють без додаткової допомоги зовнішніх чинників.

2. Професійне зростання вчителів прямо пропорційне педагогічному стимулюванню, що, по-перше, викликає зацікавленість учителя та сприяє задоволенню його професійних потреб, а по-друге – сприяє підвищенню продуктивності праці.

3. Ставлення соціуму до вчителя залежить від процесу стимулювання професійного зростання вчителя, підвищення оцінки особисті.

4. Педагогічне стимулювання спрямоване викликати такі ситуативні позитивні психологічні стани, як усвідомлення значущості своєї професії, радість від успіхів у роботі, творчого натхнення, які сприяють зростанню фізичної енергії та працездатності педагога. Крім того, процес педагогічного стимулювання покликаний зміцнити особистісний стан професійної зацікавленості, який сприяє активній діяльності з максимальними витратами фізичних і розумових зусиль [8].

5. На процеси стимулювання вчителів до професійного зростання впливають такі фактори, як: ставлення до людей (адміністрації, колег, учнів та їх батьків); ставлення до себе (самооцінка), яке визначає рівень до-

магань особистості, формує усвідомлене бажання самовдосконалюватися, самостверджуватися тощо; ставлення до навколишнього середовища, зокрема до школи (З. І. Равкін) [4, с. 31–32].

Висновки. Педагог, який знає свій справжній рівень професійного розвитку, може планувати траєкторію свого подальшого особистісно-професійного зростання, а завдання адміністрації школи полягає в створенні таких умов, які б сприяли цьому саморозвитку.

Однією з умов грамотного керування адміністрацією школи стимулюванням педагогічної творчості є гарне знання вчителів, їх особистісних особливостей, причому не просто знання людей узагалі, а вивчення кожного члена колективу саме з погляду застосування щодо нього різних стимулюючих засобів: нагороди вищих органів освіти, позитивна оцінка досвіду вчителя в доповіді керівника, подяка в наказі, почесні грамоти по школі, нагородження цінними подарунками, вручення пам'ятного адреса, запис до книги пошани, розміщення досягнень учителя в музеях учительської слави або історії школи, підготовка стендів з узагальнення досвіду вчителя, нагородження подарунком базового підприємства, публікації про вчителя в місцевій, учнівській стінгазеті, створення фільму про вчителя, розміщення фотографії на Дошці Пошани та ін. [5, с. 47].

Таке стимулювання педагогічної творчості полегшує функцію управління педагогічним процесом, змінює зміст діяльності, вимагає пошуку нових форм і методів індивідуальної науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, коректування змісту основних напрямів управлінської діяльності, підтримки мотивації прагнення педагогів до формування свого індивідуального творчого стилю.

Без сумніву, для сучасного вчителя його професія – це можливість самореалізації, джерело задоволення й визнання. Сучасний учитель – людина, здатна посміхатися та цікавитися всім тим, що її оточує, адже школа жива, поки вчитель у ній цікавий дитині.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
2. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : СПБ Богданова А. М., 2008. – 376 с.
3. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Кичук. – Киев, 1993. – 30 с.
4. Линвинюк Л. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів з низьким рівнем самооцінки / Л. Литвинюк // Рідна школа. – 2004. – № 11. – С. 31–33.
5. Павлютенков Є. М. Організація методичної роботи / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Харків : Основа, 2006. – 80 с.
6. Перехейда О. М. Стимулювання професійної майстерності педагога – важливий чинник управління / О. М. Перехейда // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 30–32.
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 460 с.

8. Избаш С. С. Управлінська підтримка зростання професійної майстерності педагога [Електронний ресурс] / С. С. Избаш, Ю. О. Бутурліна. – Режим доступу: <http://www.uk.x-pdf.ru/5mehnika/1798414-1-upr-avlinska-pidtrimka-zrostannya-profesiynoi-maysternosti-pedagog-izbash-buturlina-melitopolskiy-derzhavniy-pedago.php>.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.

Павленко Л. А. Стимулирование педагогического творчества педагога как фактор повышения его профессионального мастерства

В статье освещены система стимулирования педагогического творчества педагога, которая способствует повышению педагогического мастерства, и признаки процесса педагогического стимулирования профессионального роста учителя.

Ключевые слова: творческое развитие личности, педагогическое стимулирование, мотивация, мотив, стимул, педагогическое мастерство, педагогическое саморазвитие, самоусовершенствование, профессиональный рост.

Pavlenko L. Promotion Pedagogical Creativity Teacher as a Factor of Increasing Its Professional Skills

The article described a system of incentives for teaching creative writing teacher that promotes teaching excellence and the signs of the pedagogical stimulate professional growth of teachers.

A teacher who knows his true level of professional development path can plan their further personal and professional development, and school administration task is to create conditions that would facilitate this self-development.

One of the conditions of competent management school administration stimulating teacher creativity is a good knowledge of teachers, their personal characteristics, not just knowledge of people in general, and the study of each member of the team is in terms of applying to him various stimulants such as rewards higher education authorities, positive rating the experience of the teacher in the report of the head, in the order thanks, diplomas at the school, awarding valuable prizes, awarding commemorative address book entry to honor the achievements of placing teachers in the teaching of fame museums or historical schools, training stands summarize the experience of teachers, rewarding gift base company, the publication of the local teacher, school wall newspaper, a movie about a teacher, placing photos on the Hall of Fame, etc.

This stimulating creativity facilitates educational teaching process management function, change the content of, requires new forms and methods of individual scientific and technical work of the teaching staff, updating the contents of the main areas of management, support teachers motivate the desire to form their individual creative style.

Without a doubt, modern teacher for his profession – is the ability to self-realization, a source of satisfaction and recognition. The current teacher – a man capable of smiling and interested in everything that surrounds it, as school alive until the teacher in her curious child.

Key words: creative development of personality, pedagogical stimulation, motivation, motive, incentive, pedagogic skill, pedagogical self-development, self-improvement, professional growth.

УДК [378.147:50]:373.21

В. В. ПАРТОЛА

аспірант

Н. М. СМОЛЯНЮК

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ЗАСВОЄННЯ МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ ДИТЯЧОГО САДКА РІЗНИХ СТИЛІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

У статті розглянуто процес підготовки майбутніх вихователів до використання різних стилів спілкування в процесі занять природничо-математичного циклу. Визначено основні форми та методи роботи з формування в студентів знань про стилі педагогічного спілкування, умінь і навичок оптимального їх вибору в конкретній педагогічній ситуації та використання їх у роботі з дітьми дошкільного віку. Наведено конкретні приклади вдосконалення вмінь використання різних стилів спілкування в процесі ознайомлення дітей дошкільного віку з природою та формування в них елементарних математичних уявлень.

Ключові слова: стилі педагогічного спілкування, майбутній вихователь, предмети природничо-математичного циклу.

Одним із факторів, що впливають на розвиток особистості дитини, є стиль спілкування, властивий вихователю. Стиль педагогічного спілкування можна визначити як прийоми виховного впливу, що виявляються в типовому наборі вимог і очікувань відповідної поведінки вихованців. Він утілюється в характерних формах організації діяльності та спілкування дітей та має відповідні способи реалізації ставлення педагога до особистості дитини, пов'язані з досягнутим рівнем професійно-педагогічної діяльності.

Роль і значення педагогічного спілкування в навчально-виховному процесі розглядали такі видатні педагоги, як А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.

Сучасний стан проблеми педагогічного спілкування аналізували в своїх працях педагоги та психологи (В. А. Кан-Калік, Г. А. Ковальов, А. А. Коротяєв, Т. С. Тамбовцева, В. С. Мерлін та ін.), також вони розглядали стилі педагогічного спілкування вихователя дитячого садка (А. Г. Ісмагілов).

Метою статті є розкриття потенційних можливостей предметів природничо-математичного циклу в удосконаленні вмінь педагогічного спілкування майбутніх вихователів.

Під педагогічним спілкуванням треба розуміти професійне спілкування вихователя з дітьми на занятті та поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату та досягнення спільної мети. Це система взаємодії вихователя та дитячого колективу, змістом якої є обмін інформацією, здійснення навчально-виховного впливу, організація стосунків.

Існують різні класифікації стилів педагогічного спілкування.

Найвідомішими є стилі відповідно до стратегії взаємодії, а саме: авторитарний, демократичний та ліберальний [3; 5].

Так, при авторитарному стилі педагог все бере на себе. Цілі діяльності, способи її виконання одноосібно задає педагог. Свої дії він не пояснює, не коментує, проявляє надмірну вимогливість, категоричний у думках, не приймає заперечень, із зневагою ставиться до думок, ініціативи дітей. Педагог постійно проявляє свою перевагу, в нього відсутнє співпереживання, співчуття.

Переважає офіційний, наказовий, начальницький тон звернення, форма звернення – вказівка, повчання, наказ, інструкція, окрик. Спілкування ґрунтується на дисциплінарних діях і підпорядкуванні.

Цей стиль можна охарактеризувати так: “Робіть, як я говорю, і не міркуйте”.

Такий стиль гальмує розвиток особи, пригнічує активність, сковує ініціативу, породжує неадекватну самооцінку; у відносинах він вибудовує непробивну стіну, смисловий та емоційний бар’єри між учителем та учнями.

При демократичному стилі спілкування діяльність базується на творчій співпраці. Спільна діяльність мотивується педагогом, він прислухається до думки учнів, підтримує право вихованця на свою позицію, заохочує активність, ініціативність, обговорює задум, способи й процес діяльності. Цей стиль характеризується позитивно-емоційною атмосферою взаємодії, доброзичливістю, довірою, вимогливістю та пошаною, врахуванням індивідуальності особи. Основна форма звернення – порада, рекомендація, прохання.

Цей стиль спілкування можна охарактеризувати так: “Разом задумали, разом плануємо, організуємо, підбиваємо підсумки”.

Цей стиль педагога подобається вихованцям, сприяє їх розвитку й саморозвитку, викликає прагнення до спільної діяльності, спонукає до самостійності, забезпечує високу адекватну самооцінку й, що особливо важливо, сприяє становленню довірливих, гуманістичних відносин.

При ліберальному стилі відсутня система в організації діяльності та контролю. Педагог займає позицію стороннього спостерігача, не вникає в життя колективу, в проблеми окремої особи, задовольняється мінімальними досягненнями. Тон звернення диктується бажанням уникнути складних ситуацій, багато в чому залежить від настрою педагога.

Цей стиль призводить або до панібратства, або до відчуження; він не сприяє розвитку активності, не спонукає до ініціативи, самостійності вихованців. При такому стилі керівництва відсутня цілеспрямована взаємодія “вчитель-учень”.

Цей стиль можна охарактеризувати так: “Як все йде, так нехай і йде”.

При цьому в чистому вигляді той або інший стиль спілкування зустрічається рідко. Одне з важливих завдань викладача – навчити майбутнього вихователя вдало комбінувати різні стилі педагогічного спілкування;

насамперед враховувати особливості змісту навчального матеріалу, тип заняття та методи роботи на занятті з вихованцями; пояснити, що кожному вихователю необхідно сформувати свій стиль спілкування.

Передусім варто зазначити, що майбутні вихователі знайомляться зі стилями педагогічного спілкування на заняттях з основ педагогічної майстерності. Однак теоретичних знань, здобутих під час вивчення цієї навчальної дисципліни, недостатньо для вільного володіння тим чи іншим стилем спілкування. Недостатньо цих знань і для правильного вибору стилю професійного спілкування на заняттях з різним змістом навчального матеріалу.

Щоб відшліфувати навички педагогічного спілкування в майбутніх вихователів, викладачі-методисти проводять ґрунтовну роботу на лекційних і практичних заняттях зі студентами, а також під час педагогічної практики.

Підготовка майбутніх вихователів до використання різних стилів педагогічного спілкування на заняттях з дисциплін “Основи природознавства. Методика ознайомлення дітей з природою” та “Методика формування елементарних математичних уявлень” здійснюється так.

Так, для забезпечення теоретичного компонента підготовки майбутніх вихователів до використання різних стилів педагогічного спілкування під час вивчення дисципліни “Основи природознавства. Методика ознайомлення дітей з природою” та “Методика формування елементарних математичних уявлень” викладач на одному з лекційних занять приділяє окрему увагу питанню використання різних стилів педагогічного спілкування вихователем дитячого садка в навчально-виховному процесі. На цьому занятті студенти пригадують стилі спілкування, які вони вивчали раніше, наводять приклади фраз, які ілюструють той чи інший стиль спілкування, роблять певні висновки із своєї роботи. В обговоренні цього питання викладач, як правило, організовує короткотривалу дискусію, під час якої студенти проводять аналіз стилів педагогічного спілкування, де вони виділяють позитивні та негативні сторони кожного стилю, встановлюють, чому сприятиме той чи інший стиль спілкування у вихованні та розвитку дитини дошкільного віку, які наслідки він матиме для дитини.

Треба наголосити, що в процесі таких обговорень студенти доходять висновку, що, на відміну від школи, такий стиль спілкування, як спілкування-загравання (один із виявів ліберального стилю), причиною прояву якого часто вважають відсутність навичок професійної діяльності, може бути достатньо продуктивними у спілкуванні саме з дітьми дошкільного віку.

Для забезпечення практичного компонента підготовки майбутніх вихователів до використання різних стилів педагогічного спілкування в процесі ознайомлення з природою на практичних заняттях “Методика організації спостережень за живими об’єктами”, “Методика проведення елементарних дослідів з неживою природою”, “Методика проведення дидактичних ігор у процесі ознайомлення дітей з природним довкіллям” викладач широко використовує методи роботи, де студентам надають певні ролі.

Так, одному із студентів відводять роль вихователя, що проводить заняття з ознайомлення дітей дошкільного віку з природою на певну тему, де в якості дітей виступають самі студенти. Так, студенти мають змогу потренуватися у використанні різних стилів педагогічного спілкування під час проведення занять. Після проведення такого заняття, а за потреби – й під час нього, студенти під керівництвом викладача здійснюють його аналіз – оцінюють дотримання структури, доцільність вибору методів навчання. Крім того, обов'язково проводять аналіз висловів, які були використані “вихователем” під час проведення заняття, а саме: якому стилю спілкування вони відповідають, доцільність їх використання на тому чи іншому етапі занять і взагалі, до яких наслідків вони можуть призвести. Студенти пропонують власні варіанти висловлювань і роблять відповідні висновки.

Проводячи практичні заняття з методики формування елементарних математичних уявлень, викладач допомагає студентам відчувати та зрозуміти, який стиль спілкування буде доречно застосувати при роботі над конкретними темами.

Для цього викладач використовує новітні педагогічні технології, а саме: метод кейсу, метод ділової гри, метод мозкового штурму тощо.

Студенти залюбки спостерігають за “кейсом” (у ролі якого найчастіше виступають відеофрагменти занять із формування елементарних математичних уявлень у дітей різних вікових груп або фотозображення з цих занять), проводять глибокий аналіз допущених методичних помилок, а також обговорюють доцільність використання вихователем конкретного стилю спілкування.

Наприклад, переглядаючи фрагмент заняття, темою якого було “Знайомство дітей з довжиною”, студенти помітили грубі методичні помилки, а також з'ясували, що під час проведення практичної роботи вихователь замість того, щоб використати авторитарний стиль спілкування, використав ліберальний, що призвело до неправильного виконання завдання.

Метод ділової гри – найуживаніший метод на практичних заняттях зі студентами, що дає можливість ужитися в роль вихователя та дитини. Цей метод допомагає змодельовати фрагмент заняття, розроблений самими студентами, після чого провести аналіз методичних помилок, а також обрати найоптимальніший стиль спілкування з вихованцями.

Дуже значущими є заняття, на яких студенти практикують моделювання ситуації із застосуванням трьох різних стилів спілкування, аналізуючи, шляхом дискусії вибирають оптимальний стиль при вивченні конкретної теми.

Так, цей метод найчастіше застосовуємо при моделюванні фрагментів занять з таких тем, як “Вимірювання величин”, “Арифметичні задачі”, “Просторові уявлення” тощо.

Метод мозкового штурму на заняттях з методики формування елементарних математичних уявлень у дітей застосовуємо з метою знайти най-

більшу кількість варіантів вирішення проблемної ситуації, що створює викладач, і підібрати стиль педагогічного спілкування для оптимального вирішення проблемного завдання.

Наприклад, викладач ставить при вивченні теми “Геометричні фігури” питання: чи правильно вихователь увів поняття “квадрат”?

Вихователь: Діти, давайте спробуємо дати означення геометричній фігурі.

Діти: Квадрат – це геометрична фігура з усіма рівними сторонами!

Діти: Квадрат – це фігура, що не може котитися, бо в нього є кути!

Діти: Квадрат – це геометрична фігура-чотирикутник, бо в нього 4 кути.

Вихователь: Діти, всі молодці, все правильно!

Із цієї ситуації ми бачимо, що вихователь допустив грубу методичну помилку, а також використав недопустимий у цьому випадку ліберальний стиль спілкування.

Після описаної ситуації студенти обговорюють методичні помилки, формулюють правильне визначення поняття “квадрат”, доходять висновку, що вихователю в цьому випадку ні в якому разі не треба застосовувати ліберальний стиль спілкування, а краще вжити авторитарний або хоча б демократичний стиль спілкування. Студенти обґрунтовують доцільність вибору стилю спілкування конкретними фактами.

Важливим також у цій роботі є вибір стилю спілкування викладача із студентами під час проведення лекційних і практичних занять (власний приклад викладача) та вибір викладачем саме тих форм і методів роботи, які сприятимуть виробленню того чи іншого стилю спілкування (наприклад, викладач пропонує студентам обрати ту чи іншу форму або метод роботи з певної теми, що сприятиме виробленню демократичного стилю спілкування в студента).

Під час проведення практичних занять викладач широко застосовує проблемні завдання, що сприяють виробленню демократичного стилю спілкування. Так, на одному з практичних занять, присвяченому методам навчання, студентам пропонують оцінити перевагу певного методу над іншими та доцільність його використання в роботі з дошкільниками. У процесі вирішення навчально-виховних завдань студентам ставлять запитання: “А як Ви вважаєте?”, “Дуже хотілося б почути Вашу думку”, “Давайте разом подумаємо”, “Чи можна використовувати запропонований метод постійно?”, “У чому особливість саме цього методу?”, “Які ще методи ознайомлення дітей з природним довкіллям Ви знаєте?”, “Подумайте, в чому їх відмінність?” тощо. Після студенти відповідають на поставлені перед ними питання, висловлюють свої міркування, обговорюють їх, аналізують висловлені думки. Під час практичного заняття, вирішуючи навчальне завдання, можна використати такий інтерактивний прийом, як короткотривала дискусія. Викладач заздалегідь готує питання дискусії.

Висновки. Отже, ми розкрили основні стилі педагогічного спілкування; визначили форми та методи роботи з майбутніми вихователями з навчальних предметів “Основи природознавства. Методика ознайомлення дітей з природою” та “Методика формування елементарних математичних уявлень”; з’ясували, що навчальні предмети природничо-математичного циклу сприяють умілому використанню різних стилів педагогічного спілкування студентами факультету дошкільного навчання під час роботи з дітьми дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі / А. Богуш, Н. Гавриш. – Київ : Слово, 2008. – 408 с.
3. Введение в специальность : уч. пос. для студентов пед. ин-тов / Л. И. Рувинский, В. А. Канн-Калик, Д. М. Гришин и др. – Москва : Просвещение, 1988. – 208 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
5. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – Київ : Вища школа, 1997. – 349 с.
6. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, А. А. Столяра и др. – Москва : Просвещение, 1988. – 303 с.
7. Щербакова К. Й. Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку / К. Й. Щербакова, О. Г. Брежнева. – Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2015. – 242 с.
8. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою / Н. Ф. Яришева. – Київ : Вища школа, 1993. – 255 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Партола В. В., Смолянчук Н. Н. Усвоение будущими воспитателями детского сада разных стилей педагогического общения во время изучения дисциплин естественно-математического цикла

В статье рассматривается процесс подготовки будущих воспитателей к использованию различных стилей общения в процессе занятий естественно-математического цикла. Определены основные формы и методы работы по формированию у студентов знаний о стиле педагогического общения, умений и навыков оптимального их выбора в конкретной педагогической ситуации и использование их в работе с детьми дошкольного возраста. Приведены конкретные примеры совершенствования умений использования различных стилей общения в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой и формирования у них элементарных математических представлений.

Ключевые слова: *стили педагогического общения, будущий воспитатель, предметы естественно-математического цикла.*

Partola V., Smolyanyuk N. The Acquisition of Various Styles of Pedagogical Communication by Future Nursery Teachers while Studying Disciplines on Mathematical and Natural Sciences

The article discusses the process of training the future teachers to operate the different communication styles in the process of studying disciplines on mathematical and natural sci-

ences. The main styles of pedagogical communication are given. The main potential features are defined for such disciplines as “The Basics of Natural science. Methods of Introducing Children to Nature” and “The Methods of the Elementary Mathematical Concepts Formation” for students of the Faculty of Preschool Education who learn to operate the various styles of pedagogical communication while working with children of preschool age.

The article brings into focus the basic forms and methods of work on obtaining the knowledge of pedagogical communication styles, forming their optimal choice skills in specific pedagogical situations and their use while working with children of preschool age.

Specific examples are given on improving the skills in using different communication styles to introduce nature and elementary mathematical concepts to preschool children by a nursery teacher of the modern preschool institution.

Different methods and techniques of work with future nursery teachers are substantiated, namely the problems solving method, brainstorming method, the method of business games which prepare the students for using various styles of pedagogical communication in the process upbringing of children of preschool age.

Key words: styles of pedagogical communication, future teacher, disciplines on mathematical and natural sciences.

УДК [378.147:332.2]:378.4(438)

Н. Г. РУСІНА

кандидат педагогічних наук, викладач
ВСП “Рівненський коледж НУБіП України”

ПРОФЕСІЙНІ ВПРАВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗЕМЛЕВПОРЯДКУВАННЯ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

У статті зазначено, що набуття землевпорядних умінь і навичок майбутніми інженерами-землевпорядниками досягається шляхом виконання професійних вправ під час викладання спеціальних дисциплін в університетах Польщі. Професійні вправи – це складне дидактичне явище, яке завдяки застосуванню спостережень і наслідування сприяє ефективному набуттю навичок. Навчальна вправа – це повторне виконання певних кроків для набуття й досягнення інтелектуальних і практичних навичок. Вправу-діалог розглянуто як інтерактивне заняття з поглибленого вивчення знань і безпосереднього формування навичок та компетенцій. Під час практичних занять використовують практичні й активні методи навчання (тематичні дослідження, індивідуальні та групові вправи, ігри-симуляції, дискусії чи інтерактивний виклад).

Ключові слова: професійна вправа, навчальна вправа, практична вправа, вправа-діалог, вправа-симуляція, камеральні й польові вправи.

На рубежі тисячоліть в Україні створюється нова система вищої освіти, орієнтована на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці навчального процесу ВНЗ. Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей і шкіл [1, с. 358]. Адаже підготовка фахівця певного рівня кваліфікації й оволодіння ним здатностями та вміннями виконувати основні функції діяльності є головним завданням вишу. Зміщення акцентів на практичний компонент готовності продиктовано вимогами ринку праці й необхідністю підвищення конкурентоспроможності майбутнього землевпорядника. Необхідність пошуку нових підходів до навчання майбутнього фахівця зумовлює вивчення зарубіжного досвіду, а саме Республіки Польща, як близького сусіда та країни, яка має спільне історико-політичне, економічне, соціально-культурне минуле. Накопичений досвід польських колег варто взяти до уваги при вдосконаленні методичних засад формування практичних умінь та навичок студентів вітчизняних університетів [2].

В українській педагогічній літературі нагромаджено значний обсяг знань про теорію та практику освіти Польщі. Різні проблеми, пов'язані з діяльністю вищої школи Республіки Польща на сучасному етапі, досліджувало багато вчених: загальні питання організації польської вищої школи та історії її розвитку розглянуто в працях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Пуховської, С. Сисоєвої; педагогічні технології, методи й організаційні форми навчання у ВНЗ вивчають А. Василюк,

Є. Громова, А. Каплун, О. Михальчук, Л. Польова, Н. Шеверун; оцінювання знань студентів у Польщі розглядали О. Васюк, О. Коваленко, Т. Коржинська, В. Стрілець.

Теоретичний аналіз наукових праць, у яких викладено результати проведених досліджень, свідчить, що проблема підвищення якості підготовки фахівців з галузі землеустрою на засадах позитивних ідей польського досвіду ще недостатньо досліджена й розроблена в теоретичному та практичному аспектах.

Мета статті – висвітлити особливості професійної освіти майбутніх фахівців-землевпорядників в університетах Польщі.

В епоху глобалізації й вступу Польщі до європейської спільноти, мобільність у пошуках найкращих умов для професійного розвитку має особливе значення. Адже зростання попиту на працівників з більш широким спектром професійної компетентності вимагає досягнень максимально широкої групи знань, які надають переваги в набутті різноманітного досвіду, поліпшенні знань і безперервному розширенні спектра навичок.

Успішне виконання будь-якої діяльності вимагає від людини опанування потрібних для її здійснення засобів, а саме вмінь та навичок. Набуття землевпорядних умінь і навичок майбутніми інженерами-землевпорядниками досягається шляхом виконання професійних вправ під час викладання спеціальних дисциплін.

Професійні вправи – це складне дидактичне явище, яке завдяки спостереженню й наслідуванню сприяє ефективному набуттю навичок. Як зауважує S. Sichoń, професійні вправи характеризуються тим, що діяльність, яка здійснюється, є добре підкріплена теоретично. Вони поділяються на три основні групи: а) вправи, які надають можливість студентам відточувати вміння, використовуючи знання, одержані під час навчання; б) вправи для формування навичок, творчого застосування знань на практиці; в) вправи пошукового характеру [3, с. 15].

Підкреслимо, що практичні методи поділяють на дві групи: 1) навчальні вправи; 2) виробничі завдання. Навчальна вправа – це повторне виконання певних кроків для набуття інтелектуальних і практичних навичок. Виробничі завдання передбачають розвиток умінь і навичок, необхідних для виконання різних фахових робіт. Такі завдання спрямовані на усвідомлення цілей, виконання практичної діяльності та слугують для розуміння правил дій і порядку їх здійснення.

Польські педагоги зауважують, що в практичних вправах домінує застосування знань для вирішення виробничих завдань. Індивідуальне виконання завдання або вирішення проблеми надає змогу перевірити свої знання й навички в практичній діяльності. Цей метод вимагає від студентів використання знань як у типових, так і в нетипових ситуаціях. Їх набувають завдяки здатності формулювати й вирішувати проблеми. Практичні вправи є формою активного навчання. Формування вмінь і навичок за допомогою практичних дій є одним з найбільш ефективних способів навчання [8].

Науковці R. Pakos, Z. Szefer, A. Sajek у своїй роботі “Інструкція до виконання лабораторних вправ” зазначають, що підготовка до вправ включає вивчення матеріалів з фахової літератури за визначеною темою і метою вправи. Кожна інструкція містить пакет завдань, які студент повинен обов’язково реалізувати, щоб отримати допуск до виконання вправ. Йому необхідно звернути увагу на нові поняття з фахової термінології та незрозумілі завдання. Адже недоліки в підготовці призводять до зниження активності студента, помилок у розв’язку, неправильного аналізу ходу дій та висновків [9, с. 4].

Вчені університету в Лодзі відзначають, що вправи – це інтерактивний метод розвитку знань і навичок, що спирається на вирішення проблем і завдань, представлених викладачем, які зазвичай змістовно не розглянуті на лекціях та в підручниках, потребують кропіткої праці студента. Дослідники характеризують вправу-діалог (*Ćwiczenia konwersatoryjne*) як інтерактивне заняття з поглибленого вивчення знань і безпосереднього формування навичок та компетенцій. Студенти на основі пройденого навчального матеріалу обговорюють і вирішують проблеми, запропоновані викладачем, та мають можливість представити свої думки й погляди, розвинути аргументи на користь своєї позиції. Найчастіше їх використовують під час семінарів. Перевірка індивідуальної роботи студентів здійснюється за тестом (відкриті питання), активною участю (в обговоренні й вирішенні проблеми/завдання), паперовим звітом [11].

В університетах Польщі під час професійної підготовки фахівців із землевпорядкування широко використовують камеральні й польові вправи. Під час камеральних вправ студенти вивчають природні середовища різної місцевості, форми поверхні Землі (пов’язані з рельєфом, водними процесами й вивітрюванням, ґрунтоутворними породами тощо), а також набувають певних навичок, наприклад, складати проекти, вивчати ґрунтові відміни за морфологічним профілем та створювати геоморфологічні й геологічні карти. Польові вправи надають їм змогу дізнатися про роботу землевпорядника в польових умовах, отримати знання та навички з планування й підготовки польових досліджень, практичного визнання та опису морфологічних ознак грантів, здійснення різних видів обстежень [12].

Польські педагоги підкреслюють важливість упровадження практичних та активних методів навчання під час проведення занять, таких як: тематичні дослідження, індивідуальні та групові вправи, ігри-симуляції, дискусії чи інтерактивний виклад. Ефективна реалізація вимагає мультимедійного оснащення, інтернет-доступу та освітніх платформ.

Зауважимо, що використання комп’ютера, Інтернету й інформаційно-комунікаційних технологій, може урізноманітнити та поліпшити навчальний процес. Особливо варто відзначити позаурочні заходи, які є багаті на можливості для розвитку студентів, до того ж, дуже популярні в студентстві [5]. Електронне навчання (e-learning) реалізується через сучасні інформаційні технології. Освітні платформи створюють багато можливостей для свідомого й активного навчання студентів, для набуття нових знань на ос-

нові наявної інформації [4; 6]. Прикладом упровадження електронного навчання є використання освітньої платформи “Pegaz” (www.pegaz.uj.edu.pl), яка забезпечує, насамперед, цілі, що належать до компетенції геоінформатики, і надає змогу інтегрувати зміст навчання, набути або доповнити базові навички з обслуговування геоінформаційного програмного забезпечення, а також підвищити ступінь інноваційних досліджень [10].

Інноваційним підходом у підготовці фахівців землеустрою є ведення геодезичного дизайну, поняття якого пов'язано з просторовим проектуванням. Геодизайн відіграє важливу роль інтерактивності та геовізуалізації під час складання планів, проектів і досліджень змін. Важливими особливостями геодизайну, безсумнівно, є координація, організація, міждисциплінарність, складність, динаміка, швидкість взаємодії. Навчання геодезичного дизайну здійснюється на невеликих курсах дисциплін і має чисто практичний аспект. Основу практики становлять комунікаційні справи, які передбачають виконання ситуаційних-проектних завдань невеликими групами. Наприклад, на заняттях студенти беруть на себе різні обов'язки, які відповідають групам зацікавлених сторін. Виконуючі певні функції, учасники груп вирішують поставлене завдання та визначають найкраще рішення відповідно до ідеї геодизайну [7].

М. Pietrzak відзначає важливість занять-симуляцій, під час яких студенти набувають “м'яких” компетенцій. На цих заняттях розігрують ситуації, з якими можуть зіткнутися випускники ВНЗ у майбутній професійній діяльності, та використовують індивідуальні (аналіз проблем, документів, презентацій) і групові (дискусії, рольові ігри, командні ігри) завдання. Студенти знайомляться з різними типами кваліфікаційних випробувань, виконують “самодіагностику” й тест “Белбіна”, дізнаються про умови працевлаштування, набувають навичок підготовки до співбесіди з роботодавцем (методи пізнання компетентностей працівника, типи професійних діалогів, актуальні питання, причини відмови кандидату й помилки під час співбесіди). Також використовують відеовправи, суть яких полягає в запису розмови камерою, а потім кандидати (студенти) оцінюють їх групою, тобто виступають у ролі оцінювачів [6, с. 68].

Варто зауважити, що розвиток умінь і навичок є першим етапом переходу від теорії до практики, яка є основою для другого – виконання практично-професійних завдань. Праця, як важлива частина процесу навчання, як форма практики, виконує важливі функції: джерела знань та нового досвіду; перевірки теоретичних положень; підтвердження правдивості правил, перенесених з теорії; трансформація природної, соціальної або культурної реальності.

Висновки. Проведений аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців землепорядників крізь призму інноваційних тенденцій практичного навчання в сучасних наукових дослідженнях Польщі надав змогу зробити такі висновки: успіх професійної діяльності залежить від умінь і навичок; людина, що досконало володіє навичками, має нагоду зосередитися на головному, проявити творчість у своїй діяльності, виконати її з високими кількісними і якісними показниками.

Студенту потрібні навички, пов'язані з вирішенням різних питань зі своєї майбутньої професійної діяльності. Уміння найяскравіше виявляється в успішному використанні знань і навичок, у правильному застосуванні їх у новій складній обстановці. Формування вмінь та навичок здійснюється за допомогою комплексу професійних вправ і завдань практичної підготовки студентів. Адже професійні знання, навички, уміння повинні становити систему, що охоплює найважливіші сторони професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні інших інноваційних технологій та можливостей їх застосування під час професійної підготовки майбутніх землепорядників в українських ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Журавська Н. С. Методика навчання та виховання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу та України: порівняльний аспект : монографія / Н. С. Журавська. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2015. – 608 с.
2. Когут С. Я. Стан дослідження проблеми професійної освіти Польщі в педагогічній теорії України / С. Я. Когут // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 48 (101). – С. 139–148.
3. Cichoń S. Dydaktyka szczegółowa przedmiotów technicznych : materiały szkoleniowe współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego / S. Cichoń. – Częstochowa, 2013. – 29 с.
4. Clark A. M. GIS Pedagogy, Web-based Learning and Student Achievement / A. M. Clark, J. Monk, S. R. Yool // Journal of Geography in Higher Education. – 2007. – № 2 (31). – P. 225–239.
5. Juszczak S. Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów / S. Juszczak. – Toruń, 2002.
6. Kozak J. Cele i program studiów “e-gospodarka przestrzenna” w Instytucie Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie [Electronic resource] / J. Kozak, K. Piotrowicz, A. Szablowska-Mido. – Mode of access: <http://www.geo.uj.edu.pl/~ege/Nowe%20konceptcje%20studiow.pdf>.
7. Luc M. Geodesign a gospodarka przestrzenna / M. Luc, P. Trzepacz, D. Kaim // Nowe koncepcje studiów w zakresie geografii i gospodarki przestrzennej. – Kraków : Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska, 2016. – 144 p.
8. Nowoczesne metody dydaktyczne [Electronic resource]. – Mode of access: <https://gdansk.tevizja.pl/nowoczesne-metody-dydaktyczne,k200.html>.
9. Pakos R. Instrukcje do ćwiczeń laboratoryjnych z przedmiotu: Systemy kontroli jakości w spawalnictwie / R. Pakos, Z. Szefner, A. Sajek. – Szczecin : Politechnika Szczecińska Instytut Inżynierii Materiałowej Zakład Spawalnictwa, 2004. – 28 s.
10. Śnieżyński M. Dialog edukacyjny / M. Śnieżyński. – Kraków, 2001.
11. System ustalania wartości punktowej ECTS dla przedmiotów na Wydziale Chemii Uniwersytetu Łódzkiego. – Łódź : Uniwersytet Łódzki, 2015.
12. Geomorfologia [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.-geomorfologia.amu.edu.pl/Lipka_geomorfologia_syllabus.pdf.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Русина Н. Г. Профессиональные упражнения как важный фактор в подготовке будущих специалистов землеустройства: опыт Республики Польша

В статье указано, что приобретение землеустроительных умений и навыков будущими инженерами-землеустроителями достигается путем выполнения профессиональных упражнений во время преподавания специальных дисциплин в университетах Польши. Профессиональные упражнения – это сложное дидактическое явление,

которое благодаря применению наблюдений и повторению способствует эффективному приобретению навыков. Учебное упражнение – это повторное выполнение определенных шагов для приобретения и достижения интеллектуальных и практических навыков. Упражнение-диалог рассматривается как интерактивное занятие по углубленному изучению знаний и непосредственному формированию навыков и компетенций. Во время проведения практических занятий используют практические и активные методы обучения (тематические исследования, индивидуальные и групповые упражнения, игры-симуляции, дискуссии или интерактивное изложение).

Ключевые слова: профессиональное упражнение, учебное упражнение, практическое упражнение, упражнение-диалог, упражнение-симуляция, камеральные и полевые упражнения.

Rusina N. Professional Training as an Important Factor of the Training of Future Specialists of Land Management: the Experience of the Poland Republic

Training a certain level of the skill and mastering of his/her basic abilities and skills to perform the essential functions of the activities is the main task of higher education institutions.

The need for new approaches to train future specialist determines the study of international experience, namely the Republic of Poland as a close neighbor and a country that has a general historical-political, economic, socio-cultural past.

The purpose of this article is to cover the peculiarities of professional education of future specialists-land surveyors in universities of Poland.

The acquisition of the land management skills of future engineers-land surveyors is achieved through the doing of exercises during teaching special disciplines.

Professional training is a complex didactic phenomenon and using this method through the observations and imitations, it can promote the efficient acquisition of skills.

Tutorial exercise is repeated certain steps for the attainment and achievement of intellectual and practical skills.

Exercise-dialogue is considered as an interactive lesson with depth study of knowledge and the formation skills and competencies, of course. In universities of Poland, are widely used laboratory and field exercises. During practical sessions are used practical and active learning methods (case studies, individual and group exercises, simulation games, discussions or interactive presentation).

The student needs the skills related to solve various issues of their future professional activity. The success of the professional activity is dependent on student's skills; Person, who owns some skills perfectly, has the ability to focus on the essentials, to demonstrate creativity in their work, perform it with high quantitative and qualitative indicators.

The ability is most clearly demonstrated in the successful using of knowledge and skills, applying them in the proper way in new and challenging circumstances. Formation of skills is done through a complex of professional activities and practical training tasks for students. Because, professional knowledge, skills, abilities must form a system that covers major aspects of professional activity.

Key words: professional activity, training exercise, practical exercise, exercise-dialogue, exercise-malingering (simulation), laboratory and field exercises.

УДК 378.1:004

В. М. СМОЛЯК

аспірант

Класичний приватний університет

ПЕРСОНАЛЬНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ ШКОЛИ

У статті визначено особливості підготовки вчителя сучасної школи шляхом створення та використання персонального інтернет-орієнтованого навчального середовища. Розглянуто переваги використання в освітньому процесі хмароорієнтованого навчального середовища, його можливості в застосовуванні нових підходів і технології навчання, забезпеченні навчальної мобільності, створенні умов для комунікації та співпраці студентів, викладачів і батьків.

Розглянуто суперечності між вимогами до вчителя та особливостями його підготовки в педагогічному ВНЗ. Запропоновано шляхи вирішення проблеми, яка виявляється в невідповідності форм, методів, засобів і шляхів, якими здійснюється навчання учнів з їх потребами та особливостями сприймання інформації.

Ключові слова: *персональне навчальне середовище (Personal Learning Environment, PLE), підготовка вчителя з початкової освіти, педагогічний коледж, освітній процес, початкова школа.*

Реформа школи з метою надання якісної середньої освіти в Україні поряд з підготовкою сучасного вчителя, який повинен бути рушієм змін, наразі чи не найактуальніша.

Учитель-виконавець, який не може зробити відступу від рекомендованої навчальної програми та підручників, повинен залишитись у минулому. На зміну має прийти вчитель – творчий дослідник, якому комфортно в інформаційному суспільстві, якому під силу підготувати учня до життя в швидкозмінюваних умовах.

Україна прагне не тільки географічного, а й політичного входження до європейської сім'ї. Такий процес потребує узгодження своїх кроків з європейськими документами, зокрема тими, які стосуються освіти, яка не обмежується навчальним закладом, а є складовою всього життя: “Making a European Area for Lifelong Learning a reality”, Incheon Declaration “Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all”, “A Memorandum on life long learning”, виконання завдань яких необхідно здійснювати, починаючи з ДНЗ і далі – впродовж життя. Підготовка вчителя – це відповідальний етап становлення людини, яка покликана не тільки сама оволодіти навичками безперервної самоосвіти, а й бути готовою підготувати учня до реалізації цих завдань.

Зрозумілим є той факт, що однією з умов підготовки сучасного вчителя для нової української школи є створення відповідного навчального середовища, яке, у свою чергу, створить умови становлення для підготовки вчителя, на якого уже є замовлення суспільства.

Питання організації навчального середовища розкрито в працях таких учених, як: В. Ю. Биков, В. В. Лапінський, Н. В. Морзе, О. М. Спірін, С. О. Семеріков, Ю. В. Триус, М. П. Шишкіна.

Сучасне навчальне середовище, на думку багатьох учених, з якими ми згодні, повинно бути персонально (індивідуально) зорієнтованим, максимально наближеним до життя, із засобами, формами, методами й прийомами, які близькі учню по духу. Студент – майбутній учитель теж повинен готуватися в такому середовищі, щоб мати приклад для наслідування в професійній діяльності.

Проблему організації інтернет-орієнтованих, хмарних середовищ навчання висвітлено в публікаціях таких науковців, як: Н. М. Абрамс (N. M. Abrams), С. Беккер (S. Becker), Д. В. Дентон (D. W. Denton), К. Донет (K. Donert), Дж. А. Гонсалес-Мартінес (J. A. Gonzalez-Martinez), Н. Паносополос (H. Panousopoulos), Д. Сільва (D. Silva).

Аналіз наукових праць і досвіду застосування ІКТ у навчально-виховному процесі свідчить про наявність суперечностей між:

- зростанням впливу ІКТ на розвиток педагогічної освіти та відставанням теоретичних і методичних досліджень щодо системного використання їх у навчальному процесі;
- значним дидактичним потенціалом персонального навчального середовища та відсутністю теоретично обґрунтованих моделей і ефективних методик його використання в підготовці вчителя з початкової освіти;
- зростанням вимог суспільства до вчителя та станом педагогічної освіти загалом;
- значним технологічним потенціалом персонального навчального середовища та низькою навчальною мобільністю учасників освітнього процесу.

Мета статті – визначити особливості підготовки вчителя сучасної школи шляхом створення й використання персонального інтернет-орієнтованого навчального середовища.

Перед педагогічним ВНЗ стоїть завдання підготувати майбутнього вчителя, здатного створити привабливі й комфортні для учнів, батьків і вчителів умови в школі та поза її межами, забезпечувати належну освіту кожного учня відповідно до його здібностей, можливостей, уподобань, нахилів, плануючи та впроваджуючи для кожного індивідуальну траєкторію розвитку. Схожої думки В. Андрущенко: “Кожен студент, який готується стати вчителем, має свідомо реалізовувати власну траєкторію навчального процесу” [1].

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи передбачає забезпечення активної самостійної та групової діяльності студента, у результаті чого відбувається творче оволодіння знаннями, уміннями, навичками, розвиток розумових здібностей та компетентностей.

Який він, сучасний студент? Більшість інформації, якою він володіє, отримана з екрана. І, на відміну від старшого покоління, такий спосіб отримання знань для сучасного студента – майбутнього вчителя є прийня-

тнішим. А педагоги існують переважно перед екраном, а не по той бік. І в цьому полягає проблема: виросло покоління, яке звикло споживати інформацію з екрана, а в навчальному закладі все відбувається інакше. І, здавалось би, здібні й розумні учні та студенти не сприймають навчальний матеріал, відмовляючись навчатись, тому що їм його пропонують у незрозумілій формі, яку вони не можуть зупинити, поставити на паузу, перемотати, прослухати та переглянути за необхідності ще раз [2].

Завдання навчального закладу – готувати студента до майбутнього, а це можливо, якщо у вищому навчальному закладі створити умови майбутнього або хоча б здійснювати освітній процес сучасними засобами, а не у стилі 50–150-річної давності.

Автономія, яка запропонована вищим навчальним закладам, покликана виправити, насамперед, дисбаланс попиту з боку студентів і суспільства з пропозицією ВНЗ.

Сьогодні проблемою підготовки сучасного вчителя з початкової освіти є невідповідність стандарту вимогам сьогодення.

Набір рекомендованих стандартом дисциплін не відповідає потребам сучасної “нової” школи. Те, що впроваджують, часто не має жодного стосунку до формування якісного вчителя з початкової освіти. Аналіз дисциплін, які вивчають студенти – майбутні педагоги в США (“Відеоігри та навчання”; “Веб-наставництво. Візуалізація має значення”; “Розвиток майбутньої кар’єри”; “Видиме мислення”; “Залучення родин в освіту: створення ефективних домашніх і шкільних партнерств для учнівського успіху”; “Передове навчання”; “Трансформувальна сила командної роботи учителів” [2]), яскраво демонструє, наскільки наша вища школа далека від потреб часу. Цей короткий список уже свідчить, що американського педагога готують до теперішнього та майбутнього, а не, як у випадку української вищої педагогічної школи, до минулого.

Інший важливий аспект, який міг би частково вирішити існуючу проблему, – це дисципліни за вибором студента, але результати дослідження доводять, що поки що ця можливість є лише на папері. Реального вільного вибору немає, що пояснюється негнучкістю організації освітнього процесу ВНЗ, малою кількістю дисциплін на вибір, а також факти, коли студентський вибір продиктований адміністрацією чи ситуацією з кадрами у ВНЗ. З об’єктивних причин – ВНЗ здобули автономію зовсім недавно. Хоча існуючі стандарти розробляли представники цих самих ВНЗ, і ніщо не заважало їх змінювати, крім власної волі й уже звичного українського “браку фінансування”.

Сучасна молода людина, точніше, та особа, яка відчула “смак” Інтернету, у разі виникнення проблем найчастіше звертається по допомогу до ресурсів всесвітньої павутини: обговорює на форумах, переглядає навчальні відеофільми, спілкується в соціальних мережах, чатах. І варто зауважити, що для багатьох це вже стало нормою. Саме так сучасний студент знаходить відповіді на свої запитання. До викладача звертаються тільки в крайньому разі, оскільки він приймає в конкретно визначений час для консультацій, у

нього черга, він може бути не в настрої тощо. Інтернет же доступний у будь-який зручний час. Та й відповідь часто можна отримати від більш авторитетної особи. Звичайно, що й у цій ситуації є певні ризики, але вони того варті.

Вищій школі необхідно швидше адаптуватися до викликів часу. Готувати майбутнього вчителя до освіти майбутнього, використовувати в практиці формування майбутнього педагога сучасні надбання, які вже широко використовують у виробництві, рекламі, торгівлі як ефективні й прогресивні.

Цей же досвід можна залучити до організації освітнього процесу. Викладач-тьютор організує разом зі студентами, враховуючи можливості мережі Інтернет, модель навчального курсу, де реалізовані запити роботодавців, потреби студентів, надбання кращих педагогів світу. Кожен студент – майбутній учитель, організує засобами мережі свою “копію” навчальної дисципліни, яка максимально адаптована під його особливості й потреби. Завдяки вибраним сервісам, контактує з кожним учасником навчального процесу, бачить, аналізує, оцінює його внесок, порівнює зі своїми досягненнями; бере участь у командній роботі, бачить свій внесок у спільну справу. Гласність і прозорість такої діяльності сприяє також формуванню академічної доброчесності.

Кожен цикл навчальної дисципліни завдяки внеску кожного з учасників призводить до її самовдосконалення – до базового додаються надбання кожного. Робота в системі на початок нового навчального року надає змогу переводити кількісні зміни в системі курсу на якісно новий рівень.

Створення персонального навчального середовища тісно пов'язано з організацією хмароорієнтованого навчального середовища, оскільки складові PLE, по своїй суті, знаходяться в хмарі.

Переваги використання хмарних технологій зараз активно вивчають, при цьому відзначають економію коштів на придбання програмного забезпечення; постійну доступність веб-ресурсів незалежно від місця перебування, операційної системи, видів комп'ютерної техніки; більше можливостей для організації спільної роботи та різноманітної комунікації; зменшення проблем зберігання та створення резервних копій даних; забезпечення мобільності учасників навчально-виховного процесу [4, с. 77–78], – усе це виводить вищу педагогічну освіту на новий рівень розвитку. А це, крім усього іншого, ще працює на формування таких ключових компетенцій, як інформаційна, комунікативна, вміння працювати в команді.

Справжні переваги використання в освітньому процесі хмароорієнтованого навчального середовища можливі, якщо у вищому навчальному закладі застосовувати нові підходи й технології навчання, забезпечити навчальну мобільність, організувати роботу Інтернету в будь-якому місці навчального закладу (кампусу), створити умови для комунікації та співпраці студентів, викладачів і батьків.

Насичене персональне навчальне середовище студента педагогічного ВНЗ є одним з основних компонентів, що формує його майбутнє. Тому завдання педагогічного вишу полягає в тому, щоб забезпечити такі умови навчання, за яких комп'ютер буде інструментом для здобуття знань, розви-

тку критичного мислення, ключових та педагогічних компетентностей, відповідальності, самоорганізованості та самостійності, патріотизму. Для підготовки учнів, які є невід'ємною частиною інформаційного суспільства, необхідні такі вчителі, які можуть не тільки навчати математики, мови, природознавства, а й навчити розв'язувати різні економічні, екологічні та соціальні питання в динамічних умовах сьогодення.

Тому, для того, щоб майбутній учитель у процесі своєї професійної діяльності ефективно застосовував новітні, найсучасніші педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, ці технології потрібно використовувати під час його підготовки, тому що спрацьовує фактор наслідування: як учень наслідує свого вчителя, студент наслідує викладача.

Однак, попри широкі перспективи, що надає використання комп'ютерно-орієнтованого персонального навчального середовища в освітньому процесі, упровадження його в практику підготовки майбутнього вчителя початкової школи, у кращому разі, має епізодичний характер.

Як показує опитування викладачів, однією з причин цього є невідомість про особливості й можливості персонального навчального середовища як для вчителя, так і для учнів.

Для здійснення інноваційних змін у підготовці сучасного вчителя недостатньо самого лише впровадження новітніх технологій. Необхідною умовою є розроблення спеціального методичного супроводу, готовність і бажання учасників освітнього процесу до сприймання інновацій, поширення їх і використання.

Особливістю персонального навчального середовища є те, що його структура передбачає відкриту архітектуру.

Відкрита навчальна архітектура означає, що і ресурси, і відповідальність передаються вчителю, який виконує всю роботу. Щоб впоратися із цією відповідальністю, стати архітектором навчального процесу, вчителю потрібні легкодоступні ("тут і зараз") численні "будівельні блоки", навчальні тексти, навчальні програми, електронні енциклопедії, тренажери, використання яких активізувало б діяльність учня як в урочний, такі в позаурочний час [5, с. 20].

Усе це, крім власне знань з педагогіки, психології, часткових методик, потребує значної організаційної роботи, яка полягає у вивченні, фіксуванні, постійному уточненні, плануванні, упровадженні й контролі за результатами впливу на формування особистості учня планових і позапланових дій, що ефективно можна здійснити тільки з використанням ІКТ.

Аналіз підготовки вчителя з початкової освіти в педагогічних коледжах свідчить, що вона здійснюється за стандартами 2003–2004 рр., але 2010 р., у зв'язку зі зміною навчальних планів початкової школи, з метою забезпечення потреб школи, Міністерством освіти і науки України були затверджені скорочені ОПП – перелік навчальних дисциплін підготовки вчителя з початкової освіти. Цей перелік не був підтверджений змінами в ОКХ. Цей факт створив проблеми й перспективи одночасно: проблема відсутності освітньо-кваліфі-

каційної характеристики призвела до відсутності в стандарті змісту деяких дисциплін, а перевага полягає в тому, що навчальні заклади самі наповнили змістом ці дисципліни, розробивши власні сучасні навчальні програми.

Однією з таких дисциплін є “Інтернет-технології в освіті”. Аналізуючи цю дисципліну, яку в Комунальному вищому навчальному закладі “Запорізький педагогічний коледж” Запорізької обласної ради вивчають на випускному курсі, можна побачити, що студенти знайомляться з особливостями сервісів ВЕБ 2.0, їх можливостями та перспективами використання в навчальному процесі початкової школи. Студенти – майбутні учителі шляхом організації мережної проектної діяльності навчаються організовувати навчальний процес засобами Інтернету, які доступні й близькі учню початкової школи.

Студенти продовжують оволодівати етикетом мережного спілкування, знайомляться з особливостями організації навчальної діяльності віддалено (не у класі), використовуючи різні платформи: MediaWiki, блоги, сайти, соціальні сервіси, Ютуб та інші, вчаться працювати в команді, організовувати роботу спільноти веб-засобами, контролювати, презентувати, розкручувати її надбання, що вже зараз актуально під час тривалих карантинів, для роботи з учнями, які перебувають на індивідуальному навчанні.

У процесі організації власного веб-проекту майбутній учитель проходить весь шлях: аналіз педагогічної ситуації, планування, реклама, залучення учнів, проведення, оцінювання, аналіз результатів.

Висновки. Сучасна школа отримала шанс для якісних змін. Вони продиктовані необхідністю соціальних, економічних та суспільних реформ. Залишитись на місці або зробити крок назад буде критичним для суспільства й країни в цілому. Необхідність реформи школи назріла. Перші кроки здійснено. Проголошено нову школу з новими пріоритетами. Необхідність формування сучасної європейської особистості не викликає сумніву. А це можливо тільки шляхом здійснення новітніх підходів до планування, організації та провадження освітнього процесу, де кожен учень буде розвиватися відповідно до нахилів, інструментами, які йому близькі, і навчати його буде сучасний учитель, який розмовляє з ним “однією” мовою, навчає й направляє його, а не вчиться в нього пізнавати та розуміти сучасний інформаційний світ. Реалізація завдань сучасної освіти неможлива цілком без використання інформаційно-комунікаційних технологій. Створення й використання інтернет-орієнтованого персонального навчального середовища в процесі підготовки вчителя з початкової освіти запустить економічний закон і попит породить пропозицію на якісні знання, якісні навчальні ресурси.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Нову школу збудує новий вчитель / В. Андрущенко // Освіта : тижневик. – 2016. – № 47. – С. 2–3.
2. Коноваленко Ю. Завдяки, а не всупереч. Як подолати когнітивний дисонанс / Ю. Коноваленко // Освіта : тижневик. – 2016. – № 45/46. – С. 6.
3. Гатто Дж. Т. Учитель 2.0. / Дж. Т. Гатто // Освіта України. – С. 14.
4. Литвинова С. Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... д-ра

пед. наук : 13.00.10 / С. Г. Литвинова ; Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання. – Київ, 2016. – 602 с.

5. Водопьян Г. М. О построении модели процесса информатизации школы / Г. М. Водопьян, А. Ю. Уваров. – Москва : Издатель, 2006. – 424 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2016.

Смоляк В. М. Персональная среда обучения в системе подготовки учителя новой школы

В статье определены особенности подготовки учителя современной школы путем создания и использования персональной интернет-ориентированной среды обучения. Рассмотрены преимущества использования в образовательном процессе облачных технологий, их возможностей в применении новых подходов и технологии обучения, обеспечении учебной мобильности, создании условий для коммуникации и сотрудничества студентов, преподавателей и родителей.

Рассмотрены противоречия между требованиями к учителю и особенностями подготовки его в педагогическом вузе. Предложены пути решения проблемы, которая проявляется в несоответствии форм, методов, средств и путей осуществления обучения учащихся с их потребностями и особенностями восприятия информации.

Ключевые слова: *персональная среда обучения (Personal Learning Environment, PLE), подготовка учителя начальной школы, педагогический колледж, образовательный процесс, начальная школа.*

Smolyak V. Personal Learning Environment in Training Teachers at the New Type of School

There are the peculiarities of modern school teachers by creating and using a personal Internet-based learning environment in the article. The needs of the modern student, his features to obtain information from Internet resources are analyzed in this article.

The advantages of cloud oriented learning environment in the educational process, its capabilities in applying new approaches and technology education, providing learning mobility, creating conditions for communication and cooperation between students, teachers and parents are considered there. The contradiction between the demands and needs of the teacher and his training features in the pedagogical university are presented there. The ways of solving the problem, which is found in non-compliance forms, methods, means and ways, for studying students with their needs and peculiarities of perception of information.

The feature of subject “The Internet technologies in the education”, which is studied in Teachers College as one that allows partially solve the problem of training of students-future teachers to use personal learning environment are presented. The modern student as the future teacher of the primary school from terms of features of perception of information are characterized. The contradiction to the needs of students and teaching in state pedagogical institute are presented in the article. The concept of personal learning environment as part of the cloud technologies is specified here.

The characteristic of the subject “Internet technologies in education”, which is taught in municipal higher educational institution “Zaporizhzhya Pedagogical College”, Zaporizhzhya Regional Council is given in the article. The possibilities of the course in the training of future teachers of primary education from the creation and use of personal learning environment you can find there. The causes and features of implementation named disciplines in the curricula of teacher training college are showed.

Key words: *personal learning environment (Personal Learning Environment, PLE), training teachers of primary education, Teachers College, the educational process, primary school.*

А. В. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

ПЕРСПЕКТИВИ СПОРТИВНО-ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ІНСТРУМЕНТА САМООСВІТИ ФАХІВЦІВ ГІПОДИНАМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

У статті розглянуто спортивно-фізкультурну підготовку майбутніх фахівців гіподинамічних професій як важливий патерн життєдіяльності студентів вищих навчальних закладів, що є інструментом самоосвіти та самовдосконалення. Визначено роль ветеранського спорту як механізму підтримки фізичної форми викладачів фізичного виховання вищих навчальних закладів, що мають стати фасілітаторами та атракторами здорового способу життя.

Ключові слова: спортивно-фізкультурна підготовка, самоосвіта, вища освіта, гіподинамічні професії.

Поступові зміни індустріального формату життєдіяльності дають нам привід замислитися над актуальною проблемою інформаційного суспільства, а саме – браком фізичної активності людини. Очевидні деструктивні наслідки цього зрозумілі та відчутні для кожного фахівця гіподинамічних професій (термін авторський), перелік яких дедалі більше розширюється, набуваючи загрозливих масштабів. При цьому патерни поведінки, які б дали змогу комфортно вписатися в нові умови, як правило, є для роботодавців і керівників справою другорядною та необов'язковою, а фізична активність осіб, що працюють в умовах гіподинамії, – зоною особистої відповідальності людини. Такий підхід значно відрізняється від стандартів наукової організації праці та відпочинку, прийнятих у радянський період, коли норми активності та форми діяльності прискіпливо прораховували на кожному підприємстві та підтримували установкою на гармонійний усебічний розвиток людини протягом життя. Вдалим прикладом такого нормування є нормативи “ГТО” (“готовий до праці та оборони”), які охоплювали життя та діяльність людини, починаючи зі стадії “сміливі та спритні” (10–13 років) і закінчуючи стадією “бадьорість та здоров'я” (40–60 років). На жаль, подібні програми, що дали змогу в декількох поколіннях підтримувати фізичну підготовленість людини, нині вже стали історією, а проблема фізкультурної активності перейшла у сферу самовдосконалення та самоосвіти кожного з нас.

Мета статті – висвітлення перспектив спортивно-фізкультурної підготовки як інструмента самоосвіти фахівців гіподинамічних професій.

Дозвілля людини, що мала пролонгований досвід занять спортом, як правило, містить у собі ознаки здорового способу життя, боротьби з гіподинамією, підтримкою гігієни сну та харчування тощо. Особливо виділяються в цьому сенсі особи, які мають досвід змагальної діяльності на різ-

них етапах свого життя. Такі особи, як правило, мають особисті спортивні амбіції найвищого порядку, отримуючи суттєві переваги над пересічними громадянами – наявність у своїй мотиваційній сфері інерційної домінан-ти – усвідомлену радість від занять фізичною культурою та спортом.

У цьому аспекті організовані педагогічні процеси з фізичного виховання, що традиційно використовують наразі у вищих навчальних закладах України, досить пасивно спрямовані на вирішення завдань пошуку ефективних засобів і методів фізичного виховання студентів з урахуванням специфіки їх майбутньої гіподинамічної діяльності. Така діяльність буде приваблювати дедалі більшу кількість професіоналів, виходячи з важливої установки людства щодо переносу ручної праці “на плечі” машин.

Цей підхід певним чином реалізувався в професійно-прикладній фізичній підготовці сучасних студентів, але, на думку більшості фахівців (С. Н. Бубка, М. Я. Віленський, Л. В. Волков, М. Ю. Кутепов, О. С. Куц, В. А. Щербина та ін.), низька моторна щільність занять, мала інтенсивність фізичних навантажень і недостатнє використання самостійних тренувань не задовольняють природних потреб студентів у руховій активності. На думку перелічених авторів, це вказує на необхідність докорінної перебудови їх рухового режиму, розробки принципово нових підходів до організації режиму дня студентів, відведення в ньому значного місця заняттям фізичними вправами як найефективнішому засобу викоринення шкідливих звичок і ведення здорового способу життя [3].

Зазначене свідчить про доцільність упровадження в життєдіяльність студентів перевірених та інноваційних форм і методів організації фізкультурно-масової та спортивної роботи, яка відповідає викликам інформаційного суспільства й індивідуальним запитам кожної особи.

Між тим, цілі такої роботи, на нашу думку, треба значно відкорегувати в бік більшої усвідомленості майбутніх фахівців гіподинамічних професій ролі спортивно-фізкультурної діяльності в своєму житті та налаштування студентів на позитиву щоденну активність у цьому аспекті.

Дійсно, поступове “завантаження” людства до стандартів інформаційного суспільства дає змогу передбачити, що фахівці гіподинамічних професій мають готувати свій організм і психіку до особливого типу життя, в якому головною проблемою може стати відсутність необхідного обсягу фізичних навантажень і поступова втрата необхідних якостей, зокрема швидкості, витривалості, гнучкості, координованості та сили. Таким чином, до уваги теорії та методики професійної освіти й самоосвіти потрапляє феномен “фізичної культури особистості”, яка, на думку спеціалістів, є складовою загальної культури людини, її особистісною духовною цінністю та всього суспільства, що визначається рівнем інтелектуального мислення, активним фізичним станом людини, сформованою свідомістю про цінність здорового способу життя та стійкою потребою до зміцнення свого здоров’я [1].

Як же зробити так, щоб усвідомлення студентів необхідності збереження здоров’я стало їх особистісною цінністю? Відповідь на це запитання

спрямовує увагу вчених на розробку програм самоосвіти майбутніх фахівців гіподинамічних професій в зону їх автономної поведінки та вільного часу, а суб'єктами підтримки цих програм мають стати педагоги вищої школи – популяризатори здорового способу життя та носії зразкового змісту фізкультурно-спортивної діяльності.

Авторський досвід включеного спостереження за спортивним середовищем дає змогу констатувати факт збереження важливих патернів життєдіяльності в більшості спортсменів завдяки наявності оперативних і стратегічних цілей, що підживлюють сенси професійного та особистого життя кожного з них, детермінують регулярні тренування в обраному виді спорту й не тільки в ньому.

Серед факторів і причин, що сприяють такій осмисленій роботі над собою протягом життя, варто назвати феномен, який має унікальне життєпідтримувальне значення. Його сутність полягає в тому, що в спортсменів, які займаються протягом усього життя-ветерана, на відміну від звичайного спортсмена, все “завжди попереду”, адже ветеранські змагання відбуваються з розбивкою за віковими групами по п'ять років. При цьому світові, європейські та національні рекорди, які мають об'єктивний характер, є точними орієнтирами для порівняння, стимулюючи пошук засобів збереження, підтримки та розвитку спортивної форми без шкоди для здоров'я.

Особливо цікавими видаються суспільству приклади багаторічної спортивної діяльності осіб, що досягли вражаючих спортивних результатів у легкій та важкій атлетиці, плаванні, велосипедному спорті тощо, де цифрові значення учасників змагань фіксують і публікують аж до Книги рекордів Гіннеса.

Навіть поверхового перегляду в YouTube досить, щоб зрозуміти, яку чудову форму мають більшість спортсменів-ветеранів порівняно з пересічними особами симетричного віку, які не займаються спортом. Як приклад можна навести нещодавно встановлений рекорд світу з бігу на 100 метрів Hidekichi Miyazaki – 42,22 сек. у віці 105 років. Патерни життя таких людей, очевидно, мають вивчати з різних боків і під різним кутом зору фахівці різного профілю: медики, фізіологи, геронтологи, психологи тощо.

Таким чином, ветеранський спорт треба визначити не тільки як перспективний засіб відновлення сил людини в процесі її тренувальної діяльності, а як можливість самоствердження й самовираження у вільний від професійної та побутової діяльності час. Очевидно, що така діяльність цілком підходить для викладачів фізичного виховання університетів і вищих навчальних закладів України.

Суспільна сутність спортивно-фізкультурної діяльності в цьому форматі полягає в знятті емоційної та когнітивної напруги, запобіганні багатьох конфліктів, зміцненні взаєморозуміння й взаємозбагачення поколінь, задоволення екзистенційних потреб особистості. Ветеранський спорт є не тільки засобом боротьби з негативними явищами сучасного інформаційного суспільства, а й здатен формувати в суспільній свідомості гідні ціннісні

установки на здоровий спосіб життя, етичні, естетичні та морально-психологічні атрактори в студентів – майбутніх фахівців гіподинамічних професій.

Серед мотивів участі у ветеранському русі виділимо такі: інтерес до нових вражень від незвичайних і несподіваних подій під час спортивних змагань; можливість отримання нової інформації та обміну думками представників однієї субкультури; цікаві зустрічі з новими людьми; занурення в інше культурне або природне середовище; перспектива отримання позитивних емоцій та можливості розважитися.

Згідно з вищевикладеним, доцільним є поширення та популяризація ветеранського спорту серед викладачів фізичного виховання вищих навчальних закладів країни, що є підсумком великої емпіричної роботи.

Як стихійні, так і організовані попередні спроби актуалізувати на наукових засадах цей потенціал кожного викладача фізичного виховання у вищих навчальних закладах завдяки адміністративному ресурсу або студентам у процесі набуття вищої освіти довели неспроможність такого підходу. Тому наша концепція базується на ідеї про те, що спортивно-фізкультурна діяльність повинна підкріплюватися не тільки якомога сильнішою зовнішньою мотивацією й стимулами до змін у своїй роботі, а й реальними результатами для студента й викладача, активність якого детермінується потребами в задоволенні цілого спектру потреб.

Отже, породжений фундаментальною потребою у фізичному навантаженні процес об'єктивації сутнісних екзистенційних сил, який відбувається завдяки власній активності, є тим тлом, на якому повинна розгортатися цілісна картина фізкультурно-спортивної діяльності викладачів фізичного виховання та студентів гіподинамічних професій.

Фактор спортивної та фізкультурної самореалізації залежить від численних сутнісних потенцій людини. Багатоваріантність наявних видів фізичної культури та спорту й прихованих талантів фізичної природи людини, її генетичні задатки, соціальне оточення визначають багатоваріантність шляхів самореалізації.

Моделювання життєвих фізкультурно-спортивних перспектив особистості можна створити на основі її послідовного, поетапного, керованого сходження на уявлювану вершину до своєї спортивної, професійної, чоловічої або жіночої місії через актуалізацію значущих реальних ситуацій з метою досягнення "Я-ідеального". Результатом такого етапу має бути усвідомлення особистістю того, що її чекає на шляху до мети, що потрібно робити зараз, щоб досягти успіху. Робота ця буде продовжуватися, але на рівні "дій і вчинків", коли викладач і студент чітко уявляють собі, від чого їм потрібно відмовитися (куріння, зловживання алкоголем та їжею тощо) на шляху до мети, яких нових якостей треба набути.

Процес самореалізації у фізкультурно-спортивній діяльності починається там і тільки там, де є орієнтація на своєрідну особистісну вершину, яку дослідники називають *акме*. Дійсно, досягнення бажаної вершини (*ак-*

ме) – це найважливіша стратегія життя особистості, а допомога в цьому – найгуманніша функція педагогічної діяльності.

Цілісний процес самореалізації у фізкультурно-спортивній діяльності умовно включає такі важливі “субпроцеси”, як:

- самостереження – це концентрація людини на власній природі та фізичних і психічних якостях як на об’єкті пізнання. До цього аспекту зарахуємо роздуми над спортивним результатом та підбиття підсумків змагань, контроль фізичної форми, антропометрія тощо;

- самопізнання як дослідження власних фізичних і психічних потенцій можливе, як правило, в умовах спортивних змагань або тестових тренувань. Такі заходи демонструють людині, на що вона здатна як спортсмен у обраному виді спорту.

Зрозумівши свої здібності, потреби й потенційні резерви в обраному виді фізичної культури та спорту, людина ототожнює себе з певними субкультурами та соціальною місією й через самоідентифікацію (вибір ролі серед існуючих варіантів) поступово продовжує самопроекування, взявши відповідальність перед собою та суспільством загалом за відмову від багатьох інших (можливо, не таких успішних) варіантів спортивно-фізкультурної самореалізації.

Протиріччя між ідеальним образом і реальними можливостями людини в галузі фізичної культури та спорту зумовлюють необхідність удосконалення майстерності, виправлення фізичних і психічних недоліків через тренування та самоосвіту.

Отже, від розуміння власних здібностей через прийняття на себе відповідальності людина в процесі фізкультурно-спортивної діяльності отримує здатність формувати та актуалізувати не тільки себе, а й коректувати навколишнє середовище власним прикладом.

Висновки. Необхідність підвищення якості фізичного виховання студентів в університетах країни, яке має нині важливу функцію в професійній освіті майбутніх фахівців гіподинамічних професій, зумовлено футуристичними прогнозами на патерни нашого найближчого майбутнього. Через це формування в студентів необхідного ставлення до спортивно-фізкультурної діяльності є необхідною умовою підтримки здоров’я та фізичної форми, а головними суб’єктами такого формування є викладачі фізичного виховання. Одним із важливих факторів спортивно-фізкультурної підготовки як інструмента перманентної самоосвіти фахівців гіподинамічних професій є ветеранський спорт. Урахування головних ефектів впливу дисципліни “фізичне виховання” на студентів – майбутніх фахівців гіподинамічних професій (особистісного – адекватна спортивно-фізкультурна самооцінка, позитивне сприйняття себе як спортсмена, розвиток фізкультурно-спортивної спрямованості; профілактично-активізуючого – попередження гіподинамічних захворювань, підвищення тону організму, працездатності; соціального – покращення здатності до комунікації в малих групах) дає змогу створити ідеа-

льну модель спортивно-фізкультурної діяльності суб'єктів педагогічного процесу на особистісно зорієнтованій основі.

Список використаної літератури

1. Матукова Г. І. Формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у позааудиторний час : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. І. Матукова. – Кіровоград, 2005. – 215 с.
2. Сидорук А. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до анімаційної діяльності в загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Сидорук. – Запоріжжя, 2016. – 222 с.
3. Сичов С. О. Формування потреби фізичного вдосконалення у студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. О. Сичов. – Київ, 2002. – 202 с.
4. Смакула О. І. Формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів вищої школи до фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Смакула. – Київ, 2005. – 213 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.

Сущенко А. В. Перспективы спортивно-физкультурной подготовки как инструмента самообразования специалистов гиподинамических профессий

В статье рассмотрена спортивно-физкультурная подготовка будущих специалистов гиподинамических профессий как важный паттерн жизнедеятельности студентов высших учебных заведений, которая является инструментом самообразования и самосовершенствования. Доказана роль ветеранского спорта как механизма поддержки физической формы преподавателей высших учебных заведений, которые должны стать фасилитаторами и аттракторами здорового способа жизни.

Ключевые слова: спортивно-физкультурная подготовка, самообразование, высшее образование, гиподинамические профессии.

Sushchenko A. Prospects of Sports and Physical Training as a Self-Education Tool for Specialists of Hypodynamic Professions

The article deals with sports and physical training of future specialists of hypodynamic professions as an important pattern of university students' lifestyle, which is a tool for self-education and self-improvement. The consideration of major effects of the subject "physical education" on students – future specialists of hypodynamic professions, such as: personal (adequate sports and physical training self-esteem, positive idea of oneself as sportsman, the development of sports orientation), preventive and activating (prevention of hypodynamic diseases, improvement of body tone and efficiency), social (improvement of ability to communicate in small groups) allows to build the ideal model of sports and physical activities of the subjects of educational process on person-centered basis.

It is proved that the contradictions between the ideal image and the real possibilities of a man in the field of physical culture and sport lead to the need to improve skills, correct physical and mental shortcomings through training and self-education. The process of self-realization in sports and physical activities starts there – and only there – where is the focus on the peculiar personal peak, which the researchers call acme.

It is shown the role of veteran sport as a mechanism to support the physical form of physical education teachers of higher educational institutions which should become facilitators and attractors of a healthy lifestyle.

Key words: sports and physical training, self-education, higher education, hypodynamic professions.

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: ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ФОРМУВАННЯ

У статті висвітлено загальне уявлення про комунікативну компетентність як необхідний складник професіоналізму майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. На основі різних методів дослідження проаналізовано стан формування комунікативної компетентності під час викладання фахових дисциплін. Проаналізовано відповіді викладачів щодо ролі комунікативної компетентності в навчально-виховному процесі, її функціонального значення. Для вивчення фактичного стану сформованості комунікативної компетентності студентів застосовували різні тестові методики, результати проведення яких також репрезентовано в статті.

Ключові слова: комунікативна компетентність, документознавство та інформаційна діяльність, анкетування, опитування, бесіда, тестування.

Сучасне інформаційне суспільство наразі потребує висококваліфікованих спеціалістів сфери документознавства та інформаційної діяльності (ДтаІД), які, крім досконалого володіння професійними знаннями обраного фаху, мали б високий рівень сформованої комунікативної компетентності (КК). Наявність цієї компетентності уможливорює конструктивну участь у колективних рішеннях, підтримку й покращення демократичних інституцій, вирішення конфліктів без насильства, толерантне ставлення до людей інших культур, мов і релігій, мирне співіснування в багатонаціональному суспільстві тощо. Відсутність або низький рівень сформованої КК утруднюватиме професійну діяльність, знижуватиме її якість, унеможливить кар'єрне зростання. Отже, дослідження стану формування КК має важливе значення для розуміння того, наскільки ця проблема є актуальною і як її вирішують у процесі підготовки конкурентоспроможних фахівців із ДтаІД.

Питання стану формування КК чи окремих її складників досліджували багато педагогів-науковців, зокрема: Т. Бутенко, Д. Голдлевська, Т. Денищич, Ю. Єщенко, В. Киричук, Н. Назаренко, Т. Непомняща О. Смирнова та ін., проте з метою постійного вдосконалення системи формування КК студентів і підвищення в них її рівня, такий моніторинг повинен мати системний характер.

Мета статті – розкрити стан формування КК майбутніх фахівців із ДтаІД. Вивчення стану викладання фахових дисциплін та організації й проведення різних видів практик у контексті зорієнтованості на формування КК майбутніх фахівців із ДтаІД, вивчення стану готовності викладачів до формування зазначеної компетентності й усвідомлення потреби в цьому, аналіз фактичного рівня комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців-документознавців проведено на базі Харківської державної академії культури, ВНЗ Укоопспілки “Полтавський університет

економіки і торгівлі”, Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка та його двох структурних підрозділів (Полтавського нафтового коледжу та Миргородського художньо-промислового коледжу імені М. В. Гоголя).

У ході дослідження стану викладання майбутнім документознавцям фахових дисциплін, а також організації та проведення різних видів практик встановлено відсутність цілеспрямованої роботи з формування КК, вона здійснюється епізодично, не має системного характеру. Аналіз результатів опитування свідчить, що 9% педагогів хоча й використовують у роботі поняття “комунікативна компетентність”, але на запитання про те, якого визначення вони дотримуються, не змогли дати чіткої відповіді. Більшість викладачів запропонували власне визначення КК, наприклад: здатність адекватно взаємодіяти з іншими людьми; уміння встановлювати прямі контакти й знаходити ефективні шляхи спілкування тощо. Цікавими виявилися результати опитування педагогів щодо ролі КК у навчально-виховному процесі, її функціонального значення. Запропонувавши запитання, ми мали на меті з’ясувати глибину розуміння педагогами проблеми загалом, наскільки, на їхню думку, КК необхідна для професійної підготовки майбутніх фахівців із ДтаІД. Отримано велику кількість різноманітних відповідей, з-поміж яких ми виокремили ті, що найчастіше зустрічаються (табл. 1).

Таблиця 1

| № | Варіанти відповідей щодо функціонального значення комунікативної компетентності. Наявність КК надає змогу: | Функції комунікативної компетентності | Частота вживання, % |
|---|--|---------------------------------------|---------------------|
| 1 | будувати гуманно-етичні стосунки | гуманістична | 80 |
| 2 | приспосовуватися до будь-якої комунікативної ситуації, отримуючи від неї якнайбільше користі для себе, захищає від стресу | адаптувально-захисна | 92 |
| 3 | представити себе у будь-якому колективі в найкращому вигляді (товариський, чуйний, комунікабельний тощо) | презентаційна | 64 |
| 4 | встановлювати нові контакти, підтримувати стосунки з іншими людьми | контактна | 76 |
| 5 | викликати потрібні емоції у співрозмовника, схилити на свій бік | емотивна | 98 |
| 6 | регулювати власну поведінку, реагувати на дії інших людей, конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації, вирішувати проблеми | регулювальна | 96 |
| 7 | переконувати людей, доводячи їм у доброзичливій формі свою думку, змінити психологічний стан людини, її поведінку (заспокоїти, розрадити, переконати тощо) | здійснення впливу | 62 |

Як показали результати проведеного опитування, викладачі вищів надають великого значення КК і в навчально-виховному процесі, і для профе-

сійної підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців. Проте, також було встановлено, що робота з формування КК здійснюється на низькому рівні. Із числа опитаних 48% педагогів проводять таку роботу епізодично на власний розсуд, з урахуванням наявної інформації, 27% – тільки планують її проводити. Також ми просили викладачів вказати, які методи, засоби та форми навчання вони використовують для формування КК. Так, 38% застосовують евристичні методи, 17% – виконання ситуаційних завдань, 83% – читання й аналізування додаткової літератури з дисципліни. Формами навчання були названі лекції з елементами бесіди – 27%, дидактичні ігри – 39%, навчальні екскурсії на підприємства – 42%, круглі столи – 57%, студентські конференції – 78%. Під час бесід із викладачами були виявлені труднощі, які заважають ефективній роботі з формування КК: недостатня підготовленість самого педагога із цього питання, відсутність спеціально підготовленого матеріалу, відсутність ефективних методик, засобів.

Отже, вивчення стану викладання фахових дисциплін у контексті спрямованості на формування КК майбутніх фахівців із ДтаД дає підстави стверджувати, що, незважаючи на позитивну думку викладачів ВНЗ стосовно важливості й необхідності формування КК у студентів, ця робота проводиться нерегулярно, вона не має цілеспрямованого системного характеру.

Для вивчення фактичного стану сформованості КК студентів застосовували різні методи: опитування, індивідуальні та групові бесіди, анкетування, тестування, аналіз письмових робіт тощо. Зокрема, було проведено опитування студентів стосовно того, як вони розуміють термін *“комунікативна компетентність”*, а також чи необхідна КК у професійній діяльності майбутнього фахівця-документознавця. КК студенти визначали переважно через перелік необхідних для спілкування характеристик (знань, умінь, здатностей). Ці характеристики були розподілені нами за частотою їх згадування у відповідях студентів і подані в табл. 2.

Таблиця 2

| № | Характеристики комунікативної компетентності особистості, виокремлені студентами | Частота вживання % |
|---|---|--------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | Володіння знаннями з комунікації, вміння застосовувати комунікативні знання та досвід у конкретних комунікативних ситуаціях | 80,6 |
| 2 | Здатність пристосовуватися до будь-якої комунікативної ситуації. Готовність до спілкування | 77,0 |
| 3 | Здатність конструктивно вирішувати конфлікти та суперечки | 70,5 |
| 4 | Уміння доводити свою думку до співрозмовника в доброзичливій формі | 62,0 |
| 5 | Знання норм етикету, правил поведінки, обізнаність з особливостями міжособистісного спілкування | 57,3 |
| 6 | Уміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування | 53,0 |
| 7 | Знання норм літературної мови | 50,1 |
| 8 | Уміння встановлювати нові контакти й підтримувати старі | 49,8 |

Продовження табл. 2

| 1 | 2 | 3 |
|----|---|------|
| 9 | Спроможність підтримувати розмову на основі обізнаності в різних сферах суспільної діяльності | 47,1 |
| 10 | Уміння людини знаходити теми для спілкування | 45,8 |
| 11 | Уміння слухати й чути співрозмовника | 43,9 |
| 12 | Уміння бути стриманим та доброзичливим, уміння викликати потрібні емоції в співрозмовника | 40,7 |
| 13 | Уміння орієнтуватися в тому, як і коли починати ту чи іншу розмову | 38,1 |
| 14 | Уміння в будь-який момент припинити спілкування, не образивши співрозмовника | 36,9 |
| 15 | Уміння добирати відповідні слова для певної ситуації | 30,5 |
| 16 | Знання такту та дотримання міри в спілкуванні | 29,8 |
| 17 | Здатність обговорювати будь-які теми | 24,7 |
| 18 | Баланс говоріння і мовчання | 18,2 |
| 19 | Інше | 34,0 |

Аналіз результатів опитування студентів показав відсутність однозначного трактування ними терміна “комунікативна компетентність”, і хоча відповіді в цілому були правильними, але переважно неповними, опитувані зосереджували увагу на окремих характеристиках цього явища, зокрема на тих знаннях, уміннях, здатностях, які студенти визначали для себе на той момент як найбільш важливі й необхідні.

Стосовно другого запитання думки студентів виявилися практично однаковими: про необхідність КК для майбутнього фахівця сфери ДтаІД заявили 96% респондентів, решта не надають зазначеній компетентності вагомого значення, помилково вважаючи, що документознавець в основному має справу з документами.

У ході індивідуальних та групових бесід, а також письмового опитування майбутнім документознавцям було запропоновано розкрити сутність структурних компонентів КК (мовного, соціального, інформаційного, загальнокультурного, навчально-пізнавального), обґрунтувати їх значущість, навести приклади на підтвердження власної позиції. У результаті усного спілкування та аналізу письмових робіт було з’ясовано, що дати відповіді на запропоновані питання достатньо повно змогли тільки 4% студентів; 67% опитаних висвітили окремі аспекти зазначених компонентів КК, підібрали приклади для обґрунтування їх вагомості. Решта опитаних виявили сумніви стосовно значущості деяких компонентів, зробивши у своїх міркуваннях, на наше переконання, суттєві помилки.

Подальшого розвитку діагностика набула в тестуванні студентів та аналізуванні їхніх відповідей щодо готовності до комунікативної взаємодії. Використовували спеціальний тест для вивчення готовності майбутніх документознавців до спілкування, який був нами розроблений з урахуванням ідей О. Винославської та М. Малигіної [1, с. 99–100]. Виконання тесту пе-

редбачало оцінювання готовності студентів до ефективного спілкування з іншими людьми, визначення того, наскільки майбутні документознавці впевнені у власних комунікативних силах. Студентам було запропоновано 10 тверджень, прочитавши які, вони мали вказати число, що відповідає цьому твердженню, за шкалою від 4 до 1.

Аналіз результатів тестування показав, що тих, хто набрав 30 і більше балів, тобто мають високий рівень, виявилось 16% – це ініціатори стосунків, люди, які мають активну життєву позицію, впевнені в собі, ерудовані, обізнані в різних сферах суспільної діяльності, легко входять у контакт, уміють скеровувати процес спілкування в потрібне для себе русло; низький рівень, для якого загальна кількість набраних балів не перевищує 20, мають 28% – це студенти, у яких виникають певні проблеми під час спілкуванні, їм для ефективної комунікації не вистачає впевненості у власних силах, активності, ініціативи, лексичного запасу, знань мовних норм, невербальних засобів комунікації тощо; більшість опитаних набрали від 21 до 29 балів, що є показником середнього рівня готовності до спілкування й упевненості у власних комунікативних силах, ці студенти (таких виявилось 56%) можуть бути ініціаторами спілкування, але не завжди й не в усіх ситуаціях.

Певною мірою аналогічні результати було отримано в результаті вивчення загального рівня комунікабельності майбутніх фахівців із ДтаІД. Аналізуючи дослідження В. Кабрина, Л. Орбан-Лембрик зазначає, що він тлумачить комунікабельність “...як інтегральну характеристику індивіда, як таку його властивість, яка необхідна йому для забезпечення самореалізації, саморозвитку, для життєдіяльності в цілому... основним способом розвитку цієї складної інтеграції людського життя є транскомунікативні процеси, стани і відносини... Якщо комунікація – це спілкування із стійкими характеристиками стилю, дистанції, ритуалу, термінології, позицій, ролей та ін., то транскомунікація частіше за все проявляється в гуморі, жартах, каламбурах, аналогіях, метафорах та ін., тобто в усьому тому, що виводить людину за межі буденного у нове, невідоме” [3, с.135]. Розвиненість такої комунікативної характеристики, як комунікабельність, своєрідність її прояву зумовлює комунікативну відмінність однієї людини від іншої, оригінальність її спілкування та взаємодії в соціумі.

Так, за результатами дослідження, проведеного на основі тестової методики В. Ряховського [2, с. 427], 11% опитаних мають високий рівень комунікабельності, вони товариські, беруть участь у всіх дискусіях, конференціях, виховних заходах, охоче знайомляться з новими людьми тощо; середній рівень комунікабельності мають 65% студентів – до цієї категорії належать допитливі люди, які терплячі в спілкуванні з іншими, уміють без зайвої запальності відстоювати свої інтереси; решту опитаних – 24% загальної кількості респондентів – ми зарахували до некомунікабельних людей, яким важко працювати в колективі, які замкнені, неговіркі й віддають перевагу самотності.

Отже, отримані під час тестування дані надали змогу зробити висновок про те, що більшість майбутніх документознавців недостатньо впевнені в собі, не завжди можуть ефективно спілкуватися й повинні більше працювати над собою для того, щоб мати змогу налагодити стійкі взаємини з іншими.

Наступний тест надав нам змогу визначити, наскільки опитуваний “привабливий” для інших людей і наскільки легко й комфортно соціальному оточенню з ним спілкуватися [4, с. 116]. Для цього респондентам було запропоновано 20 тверджень, із якими вони мали або погодитися, або не погодитися. Так, було з’ясовано, що 76% упевнені в тому, що захищати свої переконання потрібно, незважаючи ні на що, 24% висловили думку про те, що люди не повинні вперто захищати свої переконання щоразу, як хто-небудь висловлює протилежні міркування; 83% респондентів відстоюють позицію, що не варто робити занадто багато послуг іншим, оскільки мало хто оцінює їх належним чином. Разом із тим майже 100% опитаних стверджують, що справжній друг прагне більше віддавати, ніж отримувати; 12% респондентів не вважають за краще, якщо хтось від них залежить, а 88% висловили протилежну думку; 37% майбутніх фахівців бояться жартів і кепкувань на свою адресу, вони впевнені, якщо цього не дозволяти, їх більше поважатимуть.

Проаналізовані відповіді студентів показали, що майже завжди легкими й невимушеними стосунки соціуму можуть бути з 17% студентів. Доброзичливе ставлення соціум виявляє до 26% респондентів. Більшість опитаних, а це 43% від загальної кількості, у задовільних стосунках з оточенням, вони досягають гармонійного поєднання якостей, які сприяють неутрудненій соціальній взаємодії. Неприязне ставлення людей під час комунікації викликають 14% опитаних. Ці студенти виявляють консерватизм позиції, доволі часто гіперболізують своє “Я”, втрачають міру в самоствердженні.

Висновки. Отже, аналіз отриманих даних надав змогу зробити висновок, що викладачі дисциплін професійної підготовки та керівники практик недостатньо усвідомлюють важливість володіння майбутніми фахівцями із ДтаІД КК у сучасних економічних умовах. Як наслідок, у процесі професійної підготовки таких фахівців відсутня цілеспрямована, системна робота щодо формування в них КК.

Перспективами подальшої роботи в цьому напрямі можуть стати розроблення та укладання для викладачів професійних і практичних дисциплін методичних рекомендацій щодо роботи з формування КК майбутніх фахівців із ДтаІД, а також навчальних посібників, ситуаційних завдань, програм усіх видів практик та методичних вказівок до них тощо.

Список використаної літератури

1. Винославська О. В. Людські стосунки : навч. посіб. / О. В. Винославська, М. П. Малигіна. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 142 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 576 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология професійної комунікації : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги-XXI, 2010. – 528 с.

4. Серова Л. Г. Тесты для отбора персонала / авт.-сост. Л. Г Серова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 253 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Тур О. Н. Коммуникативная компетентность будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности: исследование состояния формирования

В статье дано общее представление о коммуникативной компетентности как важной составляющей профессионализма будущих документоведов. На основании различных методов исследования проанализировано состояние формирования коммуникативной компетентности в процессе преподавания дисциплин по специальности. Проанализированы мнения преподавателей относительно роли коммуникативной компетентности в учебно-воспитательном процессе, её функционального значения. Для изучения фактического состояния сформированности коммуникативной компетентности студентов использовались различные тестовые методики, результаты проведения которых также представлены в статье.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, документоведение и информационная деятельность, анкетирование, беседа, тестирование.

Tur O. Communicative Competence of Future Specialists in Document Science and Information Activities: Forming Condition Research

In article a general idea about communicative competence as an important component of professionalism of future specialists in document science and information activities is given.

Based on various methods of a research (testing, oral and written poll, dialogue, questioning, a conversation) the condition of forming of communicative competence of process of teaching disciplines in the specialty is analysed.

Opinions of teachers concerning a role of a communicative competence in teaching and educational process are also analysed, functions of communicative competence are allocated.

For studying of actual state of formation of communicative competence of students various test techniques were used (assessment of readiness of students for communicative interaction, researches of level of skill to communicate of future experts, definition of “appeal” of the personality to other people – in what degree easily and to comfortably social environment to communicate with future expert).

Results of conducting testing are also presented in article.

The analysis of results of a research led to a conclusion: teachers of professional disciplines and heads of practice estimate communicative competence as an important element of professionalism of the identity of future specialist in document science and information activities insufficiently.

Purposeful, systematic work on forming of communicative competence is carried out at the insufficient level.

In article the prospects of further work are specified: development of methodical recommendations for teachers of questions of forming of communicative competence, creation of education guidances, situational tasks, programs the methodical recommendations to them.

Key words: communicative competence, document science and information activities, questioning, conversation, poll, testing.

УДК 371.13 (014)

Т. М. ТЮЛЬПА

кандидат педагогічних наук, доцент
Глухівський НПУ ім. О. Довженка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ

Стаття присвячена аналізу основних напрямів соціальної політики України, їх впливу на зміст соціальної роботи фахівців соціальної сфери, громадських організацій та соціальних інститутів; обґрунтуванню підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери як культурного феномена, що має державно-суспільну цінність, визначає провідні принципи політики в соціальній сфері України.

Ключові слова: фахівці соціальної сфери, професійна підготовка, соціальна політика України, професійна освіта.

Соціальна політика є частиною загальної політики держави, яка стоується, перш за все, відносин між соціальними групами, суспільством і його членами, пов'язаних зі зміною в соціальній структурі, зростанням добробуту населення, поліпшенням якості життя громадян країни, задоволенням їх матеріальних і духовних потреб. Ці показники є одними з найважливіших, тому що визначають рівень добробуту й ступінь процвітання кожної держави, адже, по суті, задоволеність громадян безпосередньо пов'язана з розвитком держави загалом. Практичне втілення соціальної політики здійснюється через соціальну роботу професійних фахівців соціальної сфери, громадських організацій та соціальних інститутів.

Метою статті є обґрунтування підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери як культурного феномена, що має державно-суспільну цінність, визначає провідні принципи політики в соціальній сфері України.

Сьогодні під соціальною політикою держави розуміють вплив органів управління країни на соціальну сферу суспільства, їх діяльність з метою задоволення соціальних потреб людей і, перш за все, підвищення рівня життя, надання соціальних послуг населенню, досягнення стабільності та соціальної злагоди в суспільстві.

Питання, пов'язані із соціальною політикою, особливо актуальні для сучасної України, оскільки якість життя, рівень соціального захисту населення нашої країни перебувають на низькому рівні. Соціальна політика держави покликана забезпечити громадянам гарантовані Конституцією України права: на життя, безпечні умови праці, винагороду за працю, захист сім'ї, відпочинок, освіту, житло, охорону здоров'я та медичну допомогу, соціальне забезпечення та сприятливе навколишнє середовище. Соціальна політика відображає також і ступінь гуманності держави щодо своїх членів. Без дієвої соціальної політики неможлива активізація інноваційного, творчого початку в діяльності людини. Тому очевидно, що визна-

чальним пріоритетом державної політики має стати забезпечення прав і свобод кожної людини, її соціальні гарантії.

Концептуальні засади соціальної політики, її основні напрями є змістовною й організаційною основою для організації соціальної роботи. Спираючись на зміст законів і різних підзаконних актів, структури органів державного управління, соціальна політика спрямована на створення передумов для успішної адаптації людини до умов життєдіяльності, що постійно змінюються. Соціальна робота також покликана надавати допомогу людині, яка має проблеми в адаптації до соціокультурних умов.

На сьогодні у зв'язку із соціокультурної та соціально-економічною ситуацією в Україні об'єктивно зростає потреба у фахівцях, що не тільки володіють своєю професією, а й орієнтуються в суміжних сферах діяльності; відрізняються здатністю швидко діяти, приймати рішення, працювати з високою продуктивністю та ефективністю, вирішувати нестандартні професійні завдання, готових до постійного особистісного й професійного саморозвитку. Ці характеристики професійно мобільної особистості, розвиток яких забезпечує її затребуваність на ринку праці, стають особливо значущими в умовах сучасного суспільства.

Вивченню проблеми підготовки майбутніх працівників соціальної сфери присвятили свої праці українські науковці Р. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, З. Кияниця, Л. Міщик, В. Поліщук, Л. Романовська та ін. У дослідженнях відзначено своєрідність процесу становлення професії соціального працівника й соціального педагога в Україні, особливу складність ситуації, у якій вона формується, а значить, і систему підготовки відповідних фахівців.

У зв'язку з тим, що працівників соціальної сфери розглядають як провідників соціальних змін і реформ, а професійна соціальна й соціально-педагогічна робота – це один з головних способів реагування суспільства на нову соціальну ситуацію, її завдання, проблеми та можливості, можна наголосити, що рівень кваліфікації практиків соціальної й соціально-педагогічної сфери – важлива проблема інститутів соціалізації на сучасному етапі розвитку суспільства, адже лише професіонали можуть забезпечити стійкий розвиток суспільства, а також подолання проблем, з якими воно стикається.

Однак, традиційна система освіти не завжди відповідає вимогам, що стоять перед вищою школою у справі підготовки кваліфікованих фахівців. Суть загальної кризи сучасної освіти полягає в її повільній адаптації до динаміки соціальних умов, у невідповідності якості конкретного продукту професійної підготовки очікуванням особистості, суспільства, держави, тобто у відставанні системи професійної освіти від вимог динамічно мінливого соціуму. Українські науковці Н. Гітун, Л. Димитрова, А. Капська, І. Козубовська, В. Полтавець, Т. Семигіна та ін., які досліджували об'єктивні умови підвищення ефективності професійної підготовки та перепідготовки фахівців із соціальної роботи, наголошують на тому, що поряд з постійним поліпшенням якості підготовки фахівців існує ряд проблем.

Так, науковці на розгляд і обговорення педагогічної громади пропонують низку дискусійних моментів, що негативно позначаються на розвитку професійної підготовки соціальних педагогів та практичної соціальної роботи. Серед них:

- обґрунтування законодавчої бази, яка б регулювала сферу соціальної роботи, визначення стратегії її реалізації на найближчу перспективу;
- удосконалення переліку стандартів соціальних послуг;
- формування комплексу компетенції працівників, які на сучасному етапі не задовольняють роботодавців, а професійна освіта недостатньо орієнтована на перспективні й поточні потреби ринку праці;
- урахування в змісті професійної підготовки загального та специфічного в соціальній роботі, компонентів загальнолюдської культури й регіонально-етичних особливостей;
- вироблення змістовних та методичних засад практичної підготовки фахівців.

Значущою для системи навчання фахівців із соціальної роботи ми вважаємо суперечність між необхідністю їх масової підготовки й абсолютно унікальними якостями, якими повинна володіти людина, що займається цією діяльністю. Одним із шляхів подолання вищезазначених розбіжностей є визнання предметом теорії і практики соціальної роботи в найширшому розумінні взаємодії соціуму й конкретної людини. Саме соціальні відносини людини в просторі політичної, економічної, демографічної та психологічної реальності становлять професійний фокус діяльності соціального працівника, професійні дії якого з вирішення різних професійних завдань завжди пов'язані з мобілізацією й посиленням соціального потенціалу особистості клієнта, що виражається в прояві соціального інтересу, в соціально орієнтованій поведінці, соціальній мобільності тощо.

На сучасному етапі реалізації соціальної політики України пріоритет закономірно відданий проблемі становлення професіоналізму соціальних працівників, розширення цілісної сутності кадрового потенціалу соціальних служб і шляхів його посилення, підготовки й перепідготовки різних категорій фахівців соціальної сфери. Конкурентоспроможність молодого фахівця є, з одного боку, фактором розвитку професійних і особистісних якостей випускника вищої школи в інтересах сучасного суспільства, а з іншого – показником якості вузівської підготовки. Це зумовлене тим, що соціальне замовлення суспільства на ефективну реалізацію соціальної політики орієнтує на формування фахівців, готових і здатних здійснювати інновації, виявляти творчість, активно трансформувати й опанувати передовий український і зарубіжний досвід, знання, сучасні професійні цінності, моделі та технології, а також усі якості, які надади б змогу майбутньому фахівцю соціальної сфери ефективно здійснювати професійну діяльність на високому рівні. Сутність і цінність такої готовності до професійної діяльності фахівців соціальної сфери виявляється в їх здатності орієнтуватися на ефективний творчий підхід у вирішенні всіх соціальних проблем, виконанні професійної діяльності на основі залучення потенціалу нових моде-

лей, алгоритмів і технологій для вирішення соціальних проблем людини й суспільства. Отже, у професійній підготовці соціальних працівників важливо орієнтуватися на:

- усебічний теоретичний комплексний аналіз соціальної ситуації, що склалась у суспільстві, існуючих суперечностей, проблем і шляхів їх подолання, перспектив та тенденцій розвитку соціальних відносин;
- характеристики стратегічних і тактичних цілей соціального розвитку суспільства, основних напрямів, методів, форм та засобів їх реалізації;
- аналіз організаційних можливостей соціальних інституцій державного й недержавного спрямування, що надає змогу реалізувати концептуальні положення на практиці.

Також у процесі професійної підготовки необхідно звернути увагу на те, що кваліфіковане сприяння людям у вирішенні їхніх життєвих проблем визначає специфічні особливості соціальної роботи, адже професія працівника соціальної сфери тісно пов'язана із суміжними, він є в деякому розумінні універсалом, але його універсальність має досить чіткі предметні кордони, що задані змістом життєвих проблем клієнта й можливими шляхами їх вирішення.

Якщо розуміти соціальну політику як цілеспрямовану діяльність держави з метою забезпечення соціального захисту та створення умов для формування безпечного соціального середовища людини шляхом реалізації комплексу заходів, спрямованих на створення системи соціальної безпеки людини та суспільства, то основним завданням соціальної роботи як діяльності є створення умов для поліпшення соціальної ситуації особистості (чи групи), а об'єктом соціальної роботи може виступати сама особистість (або група), що перебуває в скрутних життєвих обставинах, інакше кажучи, клієнт соціальної роботи. Отже, одним з головних завдань підготовки відповідних фахівців є “формування у майбутніх соціальних працівників таких професійних рис, як високий професіоналізм, компетентність у широкому колі суспільних проблем та способах їх пом'якшення й вирішення; володіння сукупністю знань, умінь та навичок суміжних із соціальною роботою дисциплін; високий рівень розвитку навичок ефективного спілкування; розуміння проблем клієнта, здатність адекватно приймати їх, емпатійність у відносинах з клієнтами; уміння використовувати правові, психологічні й соціальні знання для вирішення проблем клієнтів; чітке дотримання положень та інструкцій, дисциплінованість тощо” [2, с. 189].

Мобільність підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери пов'язана з тим, що в соціальній роботі, незважаючи на те, що є певна класифікація стандартних положень, немає абсолютно однакових ситуацій і ідентичних клієнтів. У кожному конкретному випадку соціальний працівник повинен, приймаючи рішення, враховувати найменші нюанси існуючої проблеми, щоб прийняти оптимальне рішення й домогтися найвищого результату. Ситуація, в якій може опинитися соціальний працівник, не завжди вкладається в межі абстрактних приписів. Це вимагає від нього творчого підходу до вирішення моральних проблем, у зв'язку із чим внутрішня потреба діяти мо-

рально, регулювати своє ставлення до інших з урахуванням моральних норм і засвоєної системи цінностей є своєрідною формою аналізу та синтезу теорії і практики, приводить до відповідної мотивації діяльності або вчинку й характеризує соціального працівника як особистість.

Так, працівник соціальної сфери повинен бачити в клієнті індивідуальність. Постійне прагнення якомога глибше розкрити властивості особистості, сім'ї або спільноти вимагає від фахівця усвідомлених зусиль і ретельного аналізу, а індивідуалізація допомагає правильно взаємодіяти з клієнтом на підставі поваги до його особистості. За відсутності творчого мислення фахівець буде діяти за раз і назавжди прийнятою ним схемою, що істотно знизить мобільність рішень, ефективність його роботи та може негативно позначитися на клієнті, оскільки в соціальній роботі готових рецептів, застосовуваних в абсолютно будь-яких обставинах і ситуаціях, просто не існує. Відсутність креативності в спеціаліста може бути розцінена його клієнтом як неухважність, брак досвіду й бажання допомогти, що може дискредитувати як фахівця, соціальну роботу, так і певні аспекти соціальної політики. Фахівець соціальної сфери повинен бачити в клієнті індивідуальність. Постійне прагнення якомога глибше розкрити властивості особистості, сім'ї, групи або спільноти вимагає від соціального працівника усвідомлених зусиль і ретельного аналізу. Саме індивідуалізація допомагає соціальному працівнику правильно взаємодіяти з клієнтом на підставі поваги до його особистості.

Отже, у процесі навчання й самоосвіти формується система науково-практичних знань і вмінь, що впливають на якість вирішення професійних завдань, розвиваються особистісно-професійні якості, які виявляються в діловому й партнерському спілкуванні з людьми при вирішенні їх життєвих проблем. І запорукою високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є сформована готовність до різнопрофільної соціальної роботи в системі соціального захисту та в інших інституціях соціальної сфери, різноманітність і варіативність виконуваних функцій та соціальних ролей.

Висновки. Серед факторів, що сприяють гармонізації інтересів особистості й суспільства та гарантують захист інтересів людини, її прав і свобод, особливе місце належить соціальній політиці держави та інфраструктурі соціальної роботи з різними групами населення. Соціальна й соціально-педагогічна робота перебувають у діалектичному взаємозв'язку із соціальною політикою держави. Вона залежить від економічних, політичних, духовних процесів у суспільстві, дослідження яких є методологічною основою концепції соціальної роботи та становить безперечний інтерес для соціальної практики.

Адекватна реакція на непросту соціально-економічну та духовно-моральну ситуацію – один з принципово нових способів розвитку системи соціального захисту, що сприяють реальному подоланню негативних наслідків проведення реформ і більш повному задоволенню соціальних потреб різних категорій населення нашої країни. Вимоги до розвитку адекватної

сучасним соціальним технологіям кадрової інфраструктури установ соціального захисту населення формують державне замовлення вузівській системі соціальної освіти в плані якісного результату – професійної компетентності випускників, які є провідниками соціальної політики, здатними організувати процес соціальної підтримки населення, ефективно вирішувати широкий спектр соціальних проблем і володіють гуманістичною спрямованістю особистості.

Список використаної літератури

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко ; за ред. С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
2. Кривоконь Н. І. Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні : навч. посіб. / Н. І. Кривоконь.– Чернігів : Чернігівський державний технологічний університет, 2012.– 320 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Тюльпа Т. Н. Профессиональная подготовка будущих специалистов социальной сферы как условие реализации социальной политики Украины

Статья посвящена анализу основных направлений социальной политики Украины, их влияния на содержание социальной работы специалистов социальной сферы, общественных организаций и социальных институтов; обоснованию подготовки будущих специалистов социальной сферы как культурного феномена, имеющего государственную общественную ценность, определяющего основные принципы политики в социальной сфере Украины.

Ключевые слова: *специалисты социальной сферы, профессиональная подготовка, социальная политика Украины, профессиональное образование.*

Tyulpa T. Professional Training of Specialists in Social Sphere as a Condition of Social Politics Realization in Ukraine

The article is focused on the analysis of social society problems that are reflected in the main directions of social politics in Ukraine, their influence on the content of professionals' work in social sphere, on public organizations and social institutions. Conceptual principles of social politics, its main directions are meaningful and organizing basis for social work. Practical embodiment of social politics is realized through social work of professionals in this sphere, public organizations and social institutions. However, traditional educational system not always corresponds to the demands of the high school in the case of professional training. One of the ways out to decide this problem is recognition interaction between society and particular person. The article reveals the fact that qualified assistance to people in deciding their life problems determines specific peculiarities of social work, nevertheless the profession in social sphere is closely connected with contiguous professions.

Competitiveness young professionals, on the one hand, factor in the development of professional and personal qualities graduate high school in the interests of modern society, and the other – an indicator of the quality of university training. The development of an adequate staff infrastructure in the sphere of social population safety conditions forming to the state high social school order in the perspective of a good result – professional competence of the graduates who are the bearers of social politics and eager to organize the process of social support of population, decide a wide range of social problems and possess a personality with humanistic trends.

Key words: *professionals in social sphere, professional training, social politics in Ukraine, vocational education.*

УДК 378.22:1

О. Л. ФАСТ

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк

КУЛЬТУРА НАУКОВОГО КЕРІВНИЦТВА ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДОКТОРСЬКОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено висвітленню міжнародних освітніх тенденцій щодо реформування інституту наукового керівництва. З'ясовано особливості формування європейської культури наукового керівництва в контексті глобалізаційних освітніх процесів.

Ключові слова: науковий керівник, становлення молодого дослідника, інститут наукового керівництва, глобалізаційні освітні процеси, культура наукового керівництва.

Авторитет сучасного вищого навчального закладу визначається його науково-навчальним потенціалом, наявністю відомих учених-викладачів і наукових шкіл. Безперечно, формування та реалізація творчих якостей молодих дослідників уповні залежать від особистісних якостей викладачів, наукових керівників, котрі успішно поєднують фундаментальну підготовку і наукову ерудицію, володіють високою методологічною культурою, гуманістичним стилем наукового мислення, оперативно реагують на неперервно змінювані вимоги до професійної компетентності, уміло залучають до спільного наукового дослідження аспірантів. Ключовим аспектом діалогізації взаємодії наставника і молодого дослідника є інституалізація наукового керівництва. В умовах тенденції до оптимізації мережі ВНЗ і створення найпотужніших університетських комплексів, лідерів вищої освіти, формування культури наукового керівництва ґрунтується на забезпеченні спадкоємності наукових, методичних та методологічних знань, самостійності мислення аспірантів, активізації наукового пошуку за принципом наступності освітніх та освітньо-наукових ступенів бакалавра – магістра – доктора філософії.

Докорінність змін українського суспільства зумовлює нову стратегічну мету освіти – навчати і готувати молодих дослідників до роботи в європейській та світовій науковій спільноті, що передбачає вміння ініціювати та обґрунтовувати новаторські підходи до реалізації досліджень, готовність презентувати наукові результати для глобального дослідницького середовища, використовувати сучасні технології для експериментування та публікації результатів, планування кар'єри.

У Законі України “Про вищу освіту” задекларована необхідність поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

У зарубіжній педагогічній теорії та практиці питання вироблення європейської моделі наукового керівництва стають предметом наукових дис-

кусій дедалі частіше. Ключовим імперативом стала закономірність – якість наукової роботи залежить від ефективності менеджменту з боку досвідченого наукового керівника та можливості одержання молодим ученим кваліфікованої допомоги. Зазначене питання розглядається з погляду особистого досвіду (А. Барлетт, Г. Мерсер); розробки практичних порад щодо методів керівництва, налагодження відносин наставника та молодого дослідника на основі взаєморозуміння та взаємодопомоги (В. Льюїс, Г. Уїскер); психологічних особливостей з реляційними і транзакційними компонентами спілкування між учасниками науково-комунікаційного процесу (А. Армітаж); ролі когнітивного стилю, аналітичного зокрема (С. Армстронг); проведення наукового дослідження під керівництвом кількох осіб (Дж. Томассон) [5, с. 556].

Враховуючи беззаперечну актуальність порушеної проблеми, у вітчизняній літературі питання реалізації наукового керівництва висвітлюється фрагментарно, зокрема у таких аспектах, як функціонування наукових шкіл (С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, О. Савченко, О. Сисоєва та ін.), інституціалізація структури наукового керівництва (Л. Архипова, І. Регейло), модернізація процесу підготовки молодого науковця (В. Моренець, О. Пехота).

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічних джерел та нормативно-законодавчих документів висвітлити роль культури наукового керівництва як фактора забезпечення якості докторської освіти.

Сферою народження цілком нових способів буття, новаторських досліджень, прогресивних стратегій існування у світі, духовних орієнтацій у суспільстві і власному житті завжди була освіта. Тому сьогодні ведеться інтенсивний пошук нової моделі освіти третього тисячоліття, яка була б здатна задовольнити потреби теперішніх та майбутніх поколінь людства, що поставило за мету своє виживання та збереження духовної і культурної спадщини. Дискусії щодо напрямів реформування системи вищої освіти точаться і в Україні, яка в останнє десятиліття намагається привести систему національної освіти у відповідність до світових освітніх тенденцій та стати повноправним і конкурентоспроможним учасником європейського та світового освітнього простору.

У країнах ЄС питання підготовки молодих науковців та роль наукового керівника (консультанта) у цьому процесі висвітлюються в площині реформування третього (докторського) циклу вищої освіти у зв'язку з офіційним інтегруванням докторських програм (програм підготовки докторів філософії) у Болонський процес. Європейські освітні тенденції щодо вдосконалення системи наукового консультування відображено в низці нормативних документів, що стосуються галузі вищої освіти ("Дублінські дескриптори" (2005), проект "Тюнінг", Зальцбурзькі принципи (2005, 2010) та ін.).

На необхідності посилення акцентів щодо балансу фундаментальних і прикладних досліджень, міждисциплінарності та міжсекторальності наукових робіт та оцінювання якості експериментальних досліджень та розро-

бок, диверсифікації функцій та обов'язків наукових керівників та їхній ролі у реалізації тріади “навчання – дослідження – інновації” йдеться в узагальнюючих рекомендаціях Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009 “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку” (м. Париж), що проводилась під егідою ЮНЕСКО [6]. Стратегічне бачення міжнародного наукового співтовариства перспектив залучення молоді до наукових досліджень полягає в позиціонуванні пріоритетності академічної свободи, яка визначається “фундаментальною цінністю, що потребує захисту в умовах непостійного, мінливого середовища” [5, с. 540]. Ф. Альтбах, зокрема, зазначає, що важливо заохочувати молодих науковців до відповідального проведення незалежного дослідження і генерації нових знань у своїх наукових галузях так, щоб вони у перспективі могли стати “провідниками нових ідей” [7, с. 4].

Специфіка співпраці наукового керівника та студента (аспіранта) детермінується низкою вимог до сучасного дослідника, які узагальнено в “Дублінських дескрипторах” (2005 р.) [8]. Світові тенденції до глобалізації вносять свої корективи в розуміння успішної наукової кар'єри: володіння професійними метазнаннями та метанавичками (міждисциплінарними, поліфункціональними) не тільки у вузькопредметній, а й у суміжних галузях наукового знання; сформованість навичок “командної гри”, розуміння принципів і методів трансферу знань, готовність до лідерства не тільки у системі освіти, а й у наукоємних галузях економіки, бізнесу, сфери послуг, політики.

Утім, варто відзначити, що в недалекому минулому, за рефлексією Т. Йоргенсена, у країнах Західної Європи превалювала модель наукового керівництва “майстер – підмайстер” з невеликими інституційними обмеженнями та “не здійснювався контроль за завершенням процедури підготовки наукової праці, не фіксувався і час, відведений на здобуття наукового ступеня” [10, с. 46].

На сьогодні пріоритетність формування європейської культури наукового керівництва набуває особливої ваги і пов'язується передусім з оптимізацією функціонування докторських шкіл. У Зальцбурзьких принципах, документі, що став результатом європейського семінару з проблематики розвитку третього рівня вищої освіти “Зальцбург-II” (2010 р.), європейським університетам рекомендовано керуватися такими директивами: забезпечення прозорої схеми спільної відповідальності молодих дослідників, наукових керівників та університетів; утворення системи спільного кураторства науковим дослідженням кількома науковими керівниками; включення в систему спільного керівництва (переважно дисертаціями) зарубіжних експертів і дослідників; розвиток компетенцій академічного персоналу щодо сучасних стандартів наукового керівництва [1, с. 40–41].

Ретроспективний аналіз нормативно-законодавчої бази щодо уніфікації освітньої політики в європейському просторі, модернізації інституту наукового керівництва засвідчує, що найбільш узагальнене бачення цього

процесу представлено в матеріалах Болонського семінару в Гельсинки (2008 р.) “Ступінь третього циклу: компетентності і кар’єра дослідників”. Результатом обговорення проблем наукового керівництва стала дескрипція вимог до професійної компетентності наукового керівника, що полягає у здатності до управління процесом формування дослідницької культури, розвитку в молодих дослідників креативного мислення, стимулювання інтересу до наукової роботи, набуття досвіду високоефективного дослідження тощо. Окрім цього, вищим навчальним закладам рекомендовано мотивувати керівників до активної участі в сучасних програмах удосконалення майстерності наукового керівництва для підвищення успішності завершення наукових проектів своїх учнів (студентів, магістрантів, аспірантів) [1, с. 40–41].

Водночас результати наукових досліджень зарубіжних учених засвідчують, що якість керівництва залежить не тільки від досвіду наставника, а й від характеру відносин між молодими дослідниками і науковими керівниками. На думку К. Парка, професіограма наукового керівника увиразнюється завдяки таким якостям та здатностям, як гнучкість і чутливість, конструктивність у дискусії та схваленні новаторських ідей, рівня оригінальності дослідження, усвідомлення відповідальності за реалізацію потенціалу молодого дослідника, формування його мотивації та методологічної компетентності [11, с. 205].

Вагомим аспектом ефективної співпраці наукового консультанта і молодого дослідника є урахування комунікативних стратегій та механізмів їх взаємодії. Аналізуючи такі відносини, Т. Гетфілд розробив *модель наукового керівництва* з погляду таких параметрів: структура і підтримка [9, с. 311–325]. Верифікація та варіанти превалювання обох чинників у взаємовідносинах між учасниками науково-професійної комунікації (свобода – контроль і структура – підтримка) уможливили виокремлення *чотирьох стилів наукового керівництва* (за Т. Гетфілдом):

- тип невтручання (зі слабкою структурою і низькою підтримкою), що передбачає значну свободу і відповідальність молодого дослідника за результати своєї праці;
- пасторський тип (з високим ступенем підтримки і слабкою структурою) – характерною є дружня поведінка, довірливі, підтримуючі стосунки, взаєморозуміння;
- тип домовленості (із високим ступенем підтримки і сильною структурою) – науковий консультант займає позицію лідера, майстра-професіонала, який сприяє формуванню наукової зрілості своїх учнів, готовий прийти на допомогу;
- режисерський тип (високоструктурована діяльність і низький ступінь підтримки) – поєднання суворого і лідерського типу наукового керівництва [9, с. 315].

Використовуючи запропоновану Т. Гетфілдом модель, Т. Мейнхард та інші дослідники виділяють вісім типів поведінки та взаємовідносин наукового керівника і аспіранта: лідерський, дружний, розуміючий, незадо-

волений, дорікаючий, суворий. Як приклад, керівник може стати лідером за умови суворих правил, що ґрунтуються виключно на його суб'єктивному досвіді (потужний вплив і деяка конфронтація), або випереджаючи і враховуючи потреби молодих дослідників (сильний вплив і готовність до співпраці) тощо [5, с. 559].

Вітчизняні дослідники (О. Пехота, І. Єрмакова) визначають відповідні рівні конкретного педагогічного впливу та допомоги в організації та здійсненні навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності:

1) повне керівництво у визначенні наукового апарату і складанні плану дослідницької роботи, постійний контроль за процесом її здійснення та оформлення звітних матеріалів;

2) часткове керівництво у визначенні загальних контурів мети, завдань і плану, переліку додаткових джерел інформації, спостереження за діяльністю студентів і корекція їх навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності;

3) повне консультування тільки у визначенні завдань, можливих додаткових джерел інформації, корекція практичних чи творчих дій студентів;

4) часткове консультування тільки в постановці загальних контурів завдань, консультування на етапі узагальнення результатів дослідницької діяльності [4, с. 100].

Відомий український учений-педагог С. Гончаренко наукову творчість визначає як “моральне заняття” і “служіння Істині”, а місію наукового наставника вбачає в культивуванні у молодих дослідників ідеалів наукової доброчесності й захисті свободи в науці: “Свобода в науці – це насамперед свобода вибору наукових напрямів дослідження, концепцій, гіпотез, парадигм, проблем і методів їх вирішення й понад усе – свобода думки та слова. Свобода в науковій творчості в своїй основі повинна мати високий професіоналізм. Учений має захищати свободу наукової думки, засуджувати цензуру щодо наукової творчості та будь-які намагання монополізувати ті чи інші напрямки науки” [2].

На визначальній ролі наукового консультанта і керівника у формуванні культуромовної особистості молодого науковця наголошує академік Л. Мацько, зазначаючи, що у вихованні нової інтелектуальної еліти “... варто задумуватися, чим наповнюємо внутрішній простір душі: ясним розумом, інтелектом і ерудицією, благородними почуваннями, стійкістю духу, чистотою помислів, щирістю почуттів, шляхетністю виховання. Як самому не зламатися і не дати іншим спіткнутися, а, навпаки, осяятися внутрішнім зором душі, побачити перспективу і допомогти, зробити якесь благородне діяння. Багатогранну і багатовимірну діяльність наставника характеризує “власний, неповторний стиль, свої стратегія і тактика, за ознаками яких фахівця ідентифікують, навіть не називаючи його прізвища” [3].

Висновки. Отже, згідно з результатами наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних учених особистість наукового керівника, його профе-

сійні компетентності та комунікативна готовність до ефективної взаємодії є важливими чинниками успішності становлення молодого дослідника.

Список використаної літератури

1. Бедный Б. И. Оценка эффективности подготовки научных кадров в аспирантуре : электрон. учеб.-метод. пособ. / Б. И. Бедный, Т. В. Серова. – Нижний Новгород : Нижегород. гос.ун-т, 2012. – 136 с.
2. Гончаренко С. Про покликання вченого [Електронний ресурс] / С. Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – Вип. 3. – С. 44–55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2012_3_6.
3. Мацько Л. І. Українська наукова мова (теорія і практика) : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Г. О. Денискіна. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2011. – 272 с.
4. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Київ : Знання, 2013. – 287 с.
5. Реейло І. Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації України у ХХ – на початку ХХІ столітті : монографія / І. Ю. Реейло. – Київ : Освіта України, 2014. – 704 с.
6. 2009 World Conference Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5–8 July 2009) [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.Unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20CONNUNIQUR%20WCHE%20009.pdf.
7. Altbach P. Doctoral Education: Present Realities and Future Trends / P. Altbach // College and University Journal. – 2004. – Vol. 80. – № 2.
8. Bergen Ministerial Summit gives go ahead on doctoral programmers as the third cycle [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.grad.ac.uk/cms/ShowPage/Home_page/Policy/European_policy/Bologna.
9. Gatfield T. An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implication / T. Gatfield // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2005 – № 27 (3). – P. 311–325.
10. Jorgensen Th. E. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe [Electronic resource] / Th. E. Jorgensen. – 2012. – P. 45–50. – Mode of access: <http://www.eua.be/Librarie>.
11. Park C. New Variant PhD: the changing nature of the doctorate in the UK / C. Park // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2005. – Vol. 27. – № 2. – P. 189–207.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2016.

Фаст О. Л. Культура научного руководства как фактор обеспечения качества докторского образования

Статья посвящена освещению международных образовательных тенденций реформирования института научного руководства. Выявлены особенности формирования европейской культуры научного руководства в контексте глобализационных образовательных процессов.

Ключевые слова: научный руководитель, становление молодого исследователя, институт научного руководства, глобализационные образовательные процессы, культура научного руководства.

Fast O. Research Supervision Culture as a Factor of Doctoral Training Quality Assurance

This paper describes the supervisor-doctoral student interpersonal relationship problem in the context of globalizing processes in the third cycle of higher education, doctoral training in particular. The authority of a modern higher education institution is determined by

its scientific and educational potential, the presence of famous scientists, research staff and scientific schools.

The author adhere the position of the Ukrainian and foreign scientists that research supervision culture is important for the success of a PhD-project. Therefore, information about doctoral students' perceptions of their relationship with their supervisor can be useful for providing detailed feedback to supervisors aiming at improving the quality of their supervision.

Gatfield identified four supervisory styles by combining the two poles of the dimensions structure and support. The laissez faire type (low structure and low support) primarily offers students responsibility and freedom. The pastoral type (high on support and low on structure) combines understanding and helpful and friendly behavior, whereas for the contractual style (high on support and high on structure) the emphasis is on leadership and helpful friendly behavioral aspects. Finally, Gatfield's directorial type (high structure, low support) is employing a lot of strict and leadership behavior.

It is important to encourage young scientists, PhD candidates, for responsible conducting independent research and to generate new knowledge in their scientific fields so that they could in the future become "agents of new ideas".

Global trends of globalization make significant adjustments in the understanding of successful scientific career, owning a system of professional meta-knowledge and meta-skills (interdisciplinary, polyfunctional) not only in a narrow subject, but in the related fields of scientific knowledge; readiness for leadership not only in education but also in knowledge-intensive industries, business services, policy.

Key words: *PhD supervision, PhD student research career, scientific guidance policy, globalization in higher education, scientific supervision culture.*

УДК 373.542

Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

О. В. КЛИМОВА

кандидат філологічних наук, доцент

Національний університет харчових технологій, м. Київ

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті зроблено аналіз освітніх програм підготовки інженерів-технологів харчової галузі в чотирьох ВНЗ Європи (Ірландія, Польща, Нідерланди та Україна). Визначено, яку частку від загальної кількості становлять фізико-математичні, економічні, гуманітарні й спеціальні дисципліни в європейських ВНЗ та українських. Встановлено, що українські освітні плани підготовки фахівців цього профілю не вкладаються в загальну європейську модель, перш за все, через недостатній обсяг спеціальних дисциплін та високу частку гуманітарних дисциплін. Охарактеризовано діяльність європейських спілок та асоціацій з харчової науки.

Ключові слова: освітні програми, інженер-технолог харчової промисловості, харчова наука, європейські ВНЗ.

Реалізація України як потужного гравця на світовому ринку, зокрема, харчової продукції, вимагає не лише значного збільшення виробництва високоякісної продукції, а й забезпечення повної інтегрованості всіх видів діяльності з досягненням високих стандартів харчової безпеки, надійності та безперервності харчового ланцюга, дотримання найвищих санітарно-гігієнічних стандартів виробництва харчових продуктів. Не останнє місце в переліку завдань усебічної інтеграції посідає підготовка фахівців з харчової науки та інжинірингу, які, отримуючи дипломи бакалавра та магістра, почувалися б цілком комфортно, працюючи в інтегрованому середовищі продукування та генерації наукових знань у галузі, а також мали достатні навички роботи на сучасному науково-дослідному обладнанні, включаючи сучасні інформаційно-інтегровані системи.

Однією з ключових проблем для України нині є європейський вибір розвитку університетської освіти. Після прийняття Закону “Про вищу освіту” в 2014 р. євроінтеграційні процеси особливо прискорилися в навчальних закладах. Водночас мусимо визнати, що, на жаль, інтеграція вітчизняних вищих навчальних закладів у світову освітню систему здебільшого сприймається дещо однобічно, зі спрямуванням основних зусиль на виконання та імплементацію формальних аспектів Болонського процесу, включаючи запровадження кредитно-модульної системи та застосування ECTS.

Іншою характеристикою європейської освіти є її демократизм, можливість вибору закладу навчання, навчальних предметів, їх послідовності, викладача й термінів навчання, запровадження таких форм здобуття знань, як діалог. Це самоорганізація навчання, відповідний характер спілкування

викладача й студента, співробітників та адміністрації. Це впровадження особливого циклу гуманітарних дисциплін, який називають демократичною або громадською освітою.

До характеристик сучасної європейської університетської освіти належать і забезпечення підготовки фахівців у галузях фундаментального знання, гуманітарна спрямованість освіти, багатомовність.

Нова якість освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, на думку багатьох дослідників (В. Ю. Биков, Г. П. Васянович, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, М. Б. Євтух, І. М. Козловська, Е. В. Лузік, Н. Г. Ничкало, О. Г. Романовський, С. О. Сисоєва, П. В. Стефаненко та ін.), безпосередньо пов'язана з проблемою формування й розвитку у вищій технічній школі інтегрованих знань, умінь і навичок майбутніх фахівців на основі міждисциплінарного зв'язку гуманітарних, природничих та технічних циклів дисциплін і їх практичного використання в майбутній професійній діяльності.

Мета статті – проаналізувати бакалаврські освітні програми підготовки інженерів-технологів харчової промисловості в європейських та українських ВНЗ з метою гармонізації навчальних планів і подальшої інтеграції в освітній європейський простір.

Аналіз питань гармонізації та уніфікації вимог для ОКР “бакалавр” свідчить, що забезпечення конвертованості українських дипломів, а також підтримання належного рівня підготовки випускників українських ВНЗ, який надавав би їм змогу ефективно працювати в сучасній інтегрованій науковій спільноті, може бути реалізованим, насамперед, на основі навчальних програм та планів, інтегрованих з навчальними планами європейських університетів – лідерів у харчовій науці та технології. Для порівняльного аналізу нами обрано чотири провідні європейські університети, які на сьогодні є безперечними лідерами в підготовці фахівців найвищого рівня, а саме: Дублінський університет (Ірландія), Вагенінгенський університет (Нідерланди), Лодзький технічний університет (Польща) та Національний університет харчових технологій (Україна).

Нами проаналізовано освітні програми підготовки бакалаврів цих університетів і для унаочнення результатів прийнято рішення поділити всі предмети, що викладаються за спеціальністю “Харчова технологія та інженерія”, на чотири групи: математико-статистичні дисципліни, дисципліни економічного спрямування, фізико-хімічні дисципліни, спеціальні (за фахом) дисципліни.

До групи *фізико-хімічні дисципліни* увійшли базові предмети, які безпосередньо не пов'язані з харчовою наукою чи виробництвом, а саме: загальна хімія, фізична хімія, фізика, фізична та неорганічна хімія, фізика для харчових наук, хімія для біологів, органічна хімія, введення до курсу хімії, загальна та неорганічна хімія, фізична хімія для харчових наук, аналітична хімія.

Математико-статистичні дисципліни: вища математика, вступ до статистики, математичні поняття для харчової промисловості, дискретна математика, вступ до обчислювань, прикладна статистика, статистика та інформатика, математичне моделювання, вступ до прикладної математики тощо.

Дисципліни економічного спрямування, що викладають студентам цієї спеціальності в цих університетах: споживач і ринок, вступ до управління бізнесом та маркетинг, маркетинг, принципи маркетингу, менеджмент підприємств, економічна теорія, економіка підприємств.

Спеціальні дисципліни, які вивчають інженери-технологи: харчова технологія, харчова хімія, аспекти поживності харчових продуктів, вступ до технології виробництва, пакування харчових продуктів, молоко й молочна промисловість, пакування харчових продуктів, харчування та здоров'я, харчова мікробіологія, якість харчових продуктів, хімія харчових протеїнів, технологія молочних продуктів, розробка харчових продуктів.

Нами проаналізовано відсоток цих груп предметів відносно загальної кількості дисциплін по п'яти ВНЗ.

Лодзький технічний університет посідає четверте місце серед технічних університетів Польщі в рейтингах ВНЗ. ЛТУ є першим університетом Польщі, який отримав сертифікат якості освіти ECTS Label.

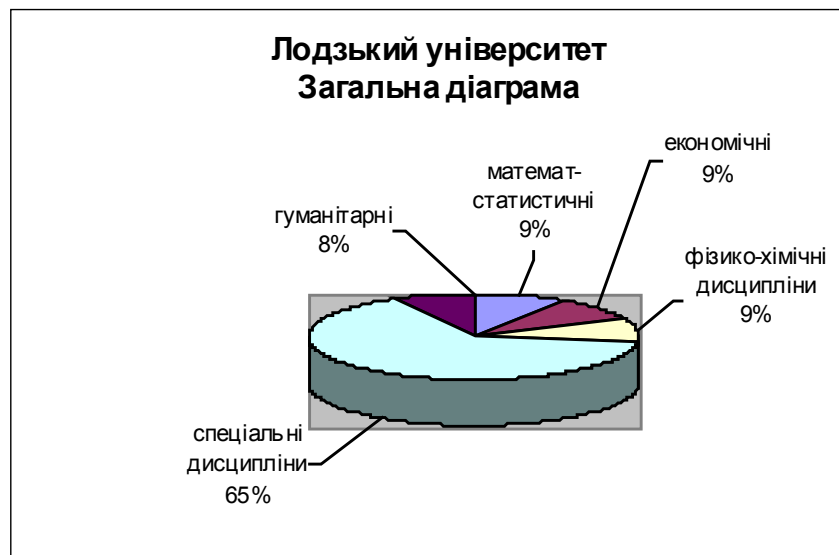


Рис. 1. Розподіл дисциплін у Лодзькому технічному університеті (Польща)

ЛТУ – єдиний університет у Польщі з таким широким спектром програм іноземних мов, які пропонуються на Міжнародному інженерному факультеті. Крім того, на всіх факультетах обрані предмети з програми навчання викладають англійською мовою. Бакалаврська програма Лодзького університету триває чотири роки. Спеціальні дисципліни становлять більшу частину навчальної програми (рис. 1): 65%, збільшуються з 30% на першому році до 76% на другому і 92% на третьому та четвертому роках. Дисципліни профілю економіки становлять 8% на першому році навчання та 9% на другому. Фізико-математичні предмети скорочуються з 47% на першому році до 5% на другому. Гуманітарні дисципліни становлять 9% на першому та другому роках навчання і 8% на третьому та четвертому.

Бакалаврську програму Вагенінгенського університету (Нідерланди) викладають протягом трьох років (рис. 2). Спеціальні дисципліни станов-

лять більшу частину навчальної програми: 68%, 90% і 90% відповідно. Дисципліни профілю економіка та менеджмент становлять 2% на першому році навчання та 10% на третьому. Математика і статистика скорочуються з 20% на першому році до 10% на другому. На загальні фізико-хімічні дисципліни припадає 10% лише на першому році.



Рис. 2. Розподіл дисциплін у Вагенінгенському університеті (Нідерланди)

У Дублінському університеті запропоновано чотирирічну бакалаврську програму (рис. 3). Математику та статистичні дисципліни викладають на першому (22%) і другому (10%) роках. На базову хіміко-фізичну підготовку відведено 45% навчального часу протягом першого року навчання. При цьому на спеціальні дисципліни на першому році припадає 33%. Однак протягом другого, третього та четвертого років їх відсоток суттєво збільшується: 90%, 100% і 92% відповідно. Економіку і менеджмент викладають лише на четвертому році навчання (8%).

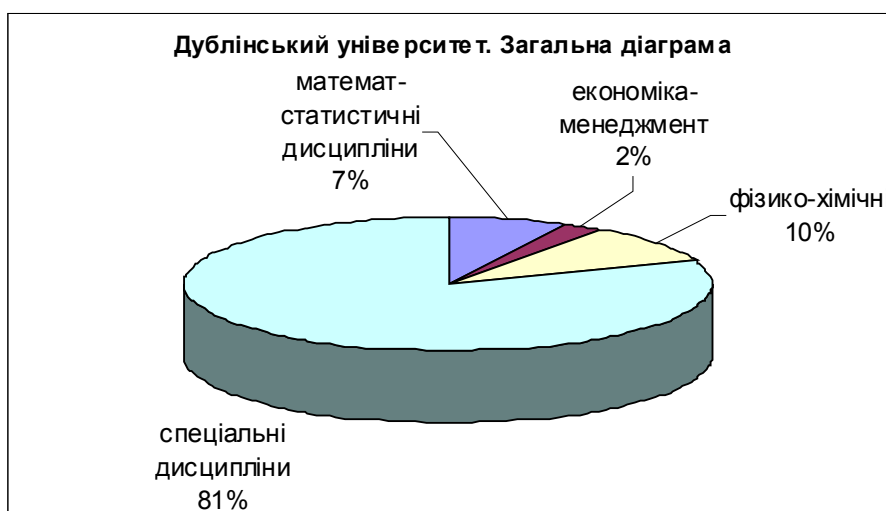


Рис. 3. Розподіл дисциплін у Дублінському університеті (Ірландія)

У Національному університеті харчових технологій (Україна), крім чотирьох вищезгаданих категорій, наявні дисципліни гуманітарного профілю, жодну з яких не викладають у європейських університетах харчової галузі. Це історія, рідна мова, історія культури, філософія, психологія, іноземна мова. На першому та другому роках ці дисципліни становлять 30% та 27% відповідно. На математико-статистичні дисципліни припадає 33% на першому році навчання та 3% на другому. Економічні дисципліни викладають на другому (10%) та четвертому (9%) роках. Базові фізико-хімічні дисципліни займають значний час: 33% на першому році, 15% на другому та 5% на третьому році. Спеціальні дисципліни становлять лише 4% на першому році, 45% на другому, 95% та 91% на третьому та четвертому роках навчання відповідно (рис. 4).

Зіставлення загальних діаграм демонструє спрямованість усіх європейських університетів на вивчення спеціальних дисциплін (понад 80% часу).

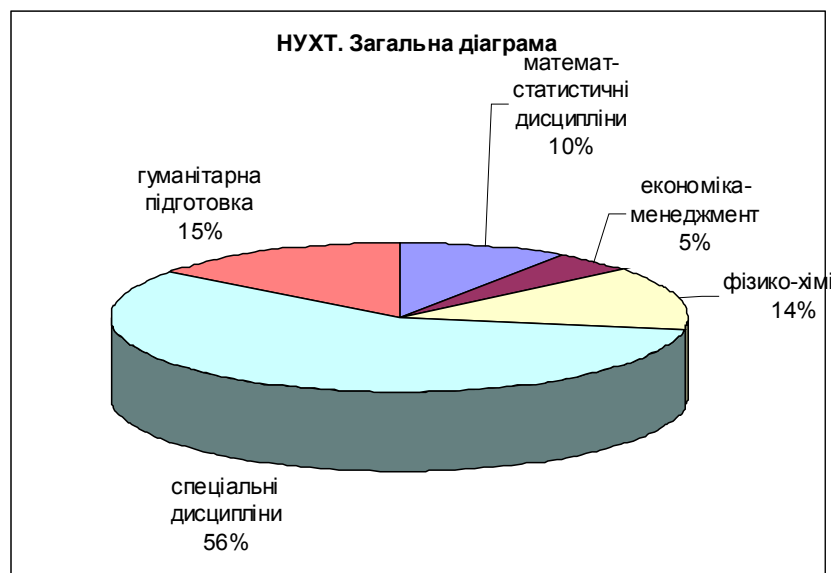


Рис. 4. Розподіл дисциплін у Національному університеті харчових технологій (Україна)

Менше ніж 20% загального навантаження розподілено між математично-статистичними дисциплінами (4–10%), економікою та менеджментом (0–4%) і загальними фізико-хімічними дисциплінами (3–10%). НУХТ не вкладається в загальну європейську модель, перш за все, за обсягом спеціальних дисциплін (56%) та наявністю гуманітарної підготовки (15%), яка дуже невисока в європейських ВНЗ. Обсяг математично-статистичних дисциплін НУХТ загалом відповідає типовій частці цих дисциплін у європейських університетах (10% – Вагенінгенський університет, 7% – Дублінський університет, 13% – Лодзький університет). Економко-статистичні дисципліни на рівні європейських ВНЗ: 4% (Вагенінгенський університет), 6% (Лодзький університет). Обсяг загальних фізико-хімічних дисциплін у НУХТ також більший, ніж в аналізованих ВНЗ.

Для українських ВНЗ, які пропонують освітні програми з харчової науки та технології (Харківський державний університет харчування та торгівлі, Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Туган-Барановського, Одеська національна академія харчових технологій), характерний аналогічний розподіл обсягів навантаження за виділеними категоріями дисциплін.

Висновки. Наведений аналіз видається актуальним, насамперед, при врахуванні об'єктивних труднощів із працевлаштування бакалаврів на українських підприємствах харчового профілю. Зрозумілим є небажання працедавців надавати інженерні посади випускникам ВНЗ через цілком обґрунтовані сумніви щодо рівня спеціальних знань. Навіть побіжний аналіз порівняльної діаграми 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 дуже низька в європейських навчальних закладах. При необхідності надання окремих знань з переліку гуманітарних дисциплін окремі розділи можуть, за прикладом Вагенінгенського університету, бути включені як модулі в курси спеціальних дисциплін.

Наведені результати порівняльного аналізу є серйозним підґрунтям для загальнонаціональної дискусії фахівців з харчової науки, технології та інженерії щодо гармонізації вітчизняних навчальних планів з планами європейських університетів та нашої подальшої інтеграції в освітній європейський простір.

У Європі вже плідно діє низка спілок та асоціацій з харчової науки й технології, кожна з яких сконцентрована переважно на певних конкретних аспектах діяльності в межах харчового ринку, узгоджує освітні плани та розробляє стандарти в галузі харчових наук.

ISEKI-Food Association (Європейська асоціація з інтеграції харчової науки та інженерних знань у галузі харчового ланцюга) є результатом ISEKI Food, заснована в 2005 р. На сьогодні до складу організації входять більш ніж 110 осіб і 18 членів компаній з 45 країн, її мета полягає в поліпшенні взаємодії між науковими дослідженнями, освітою/викладанням та промисловістю, яка пов'язана з харчовою наукою й харчовими технологіями, сприяння глобальній гарантії якості продуктів харчування, розвитку віртуального співтовариства експертів у галузі продовольства, сприяючи мобільності студентів і співробітників, а також створення внутрішніх органів, які сприятимуть інтеграції наукових і технічних знань у харчовому ланцюзі, тощо. Сьогодні спілка ISEKI Food є однією з найуспішніших європейських асоціацій, якій вдалося досягти великого впливу завдяки своїй інтернаціоналізації та зв'язку з рештою світу.

Першочерговою метою Асоціації є розвиток інтеграції науки та інженерних знань у харчовій галузі, розробка навчальних матеріалів і методів навчання, а також стимулювання розвитку спільних науково-освітніх проектів. IFA здійснює значну роботу зі створення європейської системи

оцінювання якості освіти в галузі харчових наук і міжнародної акредитації навчальних програм з харчової науки та технології.

Отже, європейське співтовариство науковців-харчовиків спрямовує значні зусилля на досягнення високого рівня інтегрованості наукових досліджень, навчальних програм усіх рівнів триступеневої європейської освіти, уніфікації освітньо-кваліфікаційних рівнів та рамок кваліфікаційних вимог до випускників вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Wageningen University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.wur.nl/en/wageningen-university.htm>.
2. University College Dublin [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ucd.ie/>.
3. Національний університет харчових технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nuft.edu.ua/>.
4. Lodz University of Technology [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.p.lodz.pl/en/welcome-lodz-university-technology>.
5. University of Leeds [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.leeds.ac.uk/>.
6. ISEKI-Food Association [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.iseki-food.net/>.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2016.

Чередниченко Г. А., Климова Е. В. Обеспечение качества образовательных программ подготовки инженеров-технологов пищевой отрасли в контексте процессов глобализации и евроинтеграции

В статье представлен анализ образовательных программ подготовки инженеров-технологов пищевой отрасли в четырех вузов Европы (Ирландия, Польша, Нидерланды и Украина). Определено процентное соотношение физико-математических, экономических, гуманитарных и специальных дисциплин в европейских вузах и украинских. Установлено, что украинские образовательные планы подготовки специалистов этого профиля не укладываются в общую европейскую модель, прежде всего, из-за недостаточного объема специальных дисциплин и высокого процента гуманитарных дисциплин. Охарактеризована деятельность европейских союзов и ассоциаций пищевой науки в контексте процессов интеграции.

Ключевые слова: образовательные программы, инженер-технолог пищевой промышленности, пищевая наука, европейские вузы.

Cherednichenko H., Klimova E. Ensuring the Quality of Educational Training Programs for Food Industry Engineers in the Context of Globalization and European Integration

The authors of the article made the analysis of educational programs for the food industry engineers in four universities of Europe: Wageningen University (the Netherlands), University College Dublin (Ireland), Lodz University of Technology (Poland) and National University of Food Technologies (Ukraine). 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 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 percentage of physical and mathematical, economic, humanitarian and specialized disciplines in European universities and Ukrainian University was calculated. The com-

parative 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%.

It was found that the Ukrainian educational programs of training for specialists in food engineering do not fit into the general European model of training primarily because of insufficient amount of specialized disciplines and a high percentage of the humanities. 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. The article reviews the activities of the European associations of food science in the context of integration processes.

Key words: *educational programs, engineer food industry, food science, European universities.*

О. Г. ЧЕРНОВОЛ

магістрант

Класичний приватний університет

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧИТЕЛЯ ЯК ПРОФЕСІЙНА ЦІННІСТЬ ТА ЙОГО РОЗВИТОК

В статті розкриваються питання саморозвитку педагогічної компетенції через розкриття та реалізацію особистісно-творчого потенціалу в різних видах діяльності. Особлива увага приділяється таким питанням, як інноваційне навчання.

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, креативність, творчий потенціал, інновації, метод проектів.

Ситуація, що склалася в країні на початку ХХІ ст., як один з пріоритетів освіти породжує гострий запит на розвиток творчої особистості з яскраво вираженою суб'єктивною позицією, активної, здатної швидко адаптуватися в мінливих умовах життя.

Величезна роль у цих процесах належить учителю, який, на думку В. Роменця, тягнеться до майбутнього – незнаного, таємного, небезпечного, намагаючись розкрити себе у взаємодії з універсумом, макрокосмосом [11, с. 384].

Актуальність цієї проблеми посилюється необхідністю формування інноваційної людини з інноваційним мисленням, здатної до інноваційної професійної діяльності [15, с. 6].

Аналізуючи наукові джерела, можемо стверджувати, що проблему розвитку творчого потенціалу розглядали з позиції професійної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, філософський аспект творчості досліджували у своїх наукових працях В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, О. Коршунов та ін.

Психологічну базу цієї проблеми розробили Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, А. Лук, Я. Пономар'єв, С. Рубінштейн та ін.

Педагогічний аспект формування та розвитку творчої активності вчителя, найважливіші якості педагога, які сприяють його успішній творчій діяльності, висвітлено в працях Ю. Азарова, В. Андреева, Ю. Бабанського, О. Бодальова, Д. Вількеєва, М. Данилова, В. Загвязінського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кичук, Н. Кузьміної, Л. Лузіної, М. Махмутова, М. Нікандрова, І. Огороднікова, Н. Половнікової, М. Поташника, І. Родак, С. Сисоевої, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, Т. Сущенко, Р. Шакурова, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін.

Втім, питання розвитку творчого потенціалу ще не вивчено.

Мета статті – розкрити фактори, які сприяють розвитку творчого потенціалу вчителя та учня, акцентуючи увагу на творчому потенціалі як професійній цінності.

На наш погляд, найбільш розгорнутим та доречним для сучасних умов України є визначення поняття творчого потенціалу як складної інтегральної особистісно-діяльнісної характеристики людини, що включає в себе інтелектуальний, мотиваційний і саморозвивальний компоненти. Саме вони відображають сукупність особистісних якостей і здібностей майбутнього фахівця, його психологічний стан, знання, уміння та навички, необхідні для здійснення розвитку й саморозвитку особистості через актуалізацію власних творчих сил і можливостей у навчанні та позааудиторній роботі [5, с. 15].

В. Моляко переконаний у тому, що “сьогодні, а тим більше – завтра, саме творча, естетично збагачена особистість в змозі розв’язувати, як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації, здатної зайняти у співдружності народів достойне місце, створити кожному своєму громадянину повноцінне економічне і культурне життя. Виховання такої особистості, цілком зрозуміло, потребує реалізації цілої системи державних заходів, що спиралися б на комплексну наукову розробку, в якій щільне місце зайняла б психологія, як наука, що досліджує теоретичні і прикладні сторони формування особистості” [8, с. 47].

С. Сисоєва визначає чотири рівні творчої діяльності вчителя: репродуктивний (працює на основі напрацьованих до нього методик, вибирає ті, що відповідають конкретним умовам його праці та індивідуальним психологічним особливостям учнів); раціоналізаторський (вносить деякі елементи до навчально-виховного процесу); конструкторський (на основі досвіду конструювання вирішення власних проблем); новаторський (працює на нових засадах) [14].

Підкреслимо, що піднесення, розвиток творчого потенціалу особистості від рівня задатків і здібностей до рівня обдарованості, талановитості, геніальності тощо (генетичний, віковий, розвивальний вимір) може відбутися тільки при досягненні відмінного й всезростаючого успіху діяльності особистості (діяльний вимір), що, у свою чергу, має бути забезпечене сформованістю (у соціально-психологічно-індивідуальній вимірі) таких підструктур, як комунікативна, мотиваційна, характерологічна, рефлексивна, досвідна, інтелектуальна та психофізична – на рівні здібностей, обдарувань, талантів, геніальності, екстраздібностей [12, с. 137].

Розвиток особистості – процес формування здібностей шляхом удосконалення дій, вибору способу діяльності, що визначає рівень її цивілізованості, який включає: розвиток духовний, розвиток соціальний, розвиток біологічний, розвиток природний, розвиток в освіті, розвиток у діяльності [17].

Вивчаючи проблему творчості, науковці визначають її: 1) як діяльність особистості, спрямовану на створення нових матеріальних і духовних цінностей, які характеризуються соціальною та особистісною значущістю; 2) як найвищу форму активності особистості, спрямовану на перетворення не тільки зовнішнього світу, а й внутрішнього, саморозвиток та самореалізацію; 3) як диспозиційну якість особистості, передумову розвитку знань і

духовного зростання; 4) як унікальну якість креативного суб'єкта; 5) як процес вирішення нестандартних ситуативних завдань (талановитий винахід); 6) як споглядання вічних цінностей [1].

Діяльність сучасного вчителя має бути спрямована на впровадження нових ідей, наукових знань, новітніх технологій, результати якої використовуватимуться для творчої, інтелектуальної, пізнавальної діяльності учнів, на створення умов для формування конкурентоспроможної особистості.

Результатом інноваційної діяльності є реалізація нових або значно покращених соціокультурних умов, освітніх середовищ, педагогічних засобів, технологічних освітніх проектів, нових рішень у структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування.

Інноваційна діяльність передбачає докорінні зміни освітніх систем.

Інноваційні освітні системи – це динамічний рух складної сукупності скоординованих місцевих умов, які мусять змінюватися. Зрозумілою є значущість умов, що забезпечують продуктивність етапу практичного застосування освітніх інновацій, в основу яких покладено новітні ідеї. Інновації в педагогіці відображають складний і довготривалий процес, у якому беруть участь багато факторів, які на нього впливають. У всьому цьому провідне місце відведено членам педагогічного колективу, яким треба сприйняти та реалізувати педагогічні нововведення. Саме від їх готовності до інноваційної діяльності, від їх ставлення до цих нововведень залежать успіх педагогічних інновацій і ефективність інноваційних освітніх проектів [18, с. 224–227].

Тому одне із пріоритетних завдань системи освіти України на сьогодні – змінити існуючу систему освіти. Країна потребує висококваліфікованого творчого вчителя. Настав час відмовитися від функціональної освіти. У зв'язку із цим Міністр освіти України Лілія Гриневич зазначила: “Якщо ми не приймемо закон “Про освіту” – ми законсервуємо існуючу систему освіти, що вже не відповідає вимогам ХХІ століття і потребам наших дітей”. Таким чином, на зміну старій парадигмі, коли зміст освіти визначався Міністерством, пропонується сучасна європейська модель, за якої Уряд затверджуватиме стандарти освіти, а заклади освіти розроблятимуть освітні програми. У зв'язку із цим зростає потреба у з'ясуванні можливих шляхів формування в майбутніх учителів готовності до творчої діяльності в сучасній школі.

Щоб зрушити з місця укорінену систему освіти, треба запустити процес створення та розповсюдження нововведень (інновацій). У загальному вигляді схема інноваційного процесу може бути подана в такому вигляді:

- 1) нові ідеї, знання – це результат кінцевих наукових досліджень;
- 2) упровадження, введення новації в практичну діяльність;
- 3) дифузія інновацій, мається на увазі розповсюдження вже колись освоєної, реалізованої інновації в нових місцях та умовах.

З вищесказаного можна виділити два основних підходи, коли:

- інновацію розглядають як результат творчого процесу;
- інновація виступає як процес запровадження новизни.

На сьогодні ми можемо говорити, що більшість теоретиків та практиків використовують поняття інновації як результат творчої діяльності.

Наш власний досвід педагогічної діяльності в ЗЗОШ “ОСНОВА” дає можливість визначити пріоритетні напрями роботи з учнями. Ми виходили з того, що сутність роботи вчителя полягає, насамперед, у створенні умов для розвитку творчого потенціалу школярів, здатних втілювати свої творчі ідеї за допомогою сучасних методів.

Нещодавно школа працювала над методичною проблемою: “Компетентісно-орієнтований підхід у формуванні особистості, здатної до самореалізації в умовах сучасного соціуму”. Підсумки роботи над методичною темою надають змогу стверджувати, що інноваційні процеси ефективно впроваджуються в життєдіяльність школи. Навчально-виховний процес відповідає вимогам сучасності, має особистісно орієнтовану спрямованість, надає змогу диференціації навчання, створює умови для розвитку й самореалізації кожної особистості через самодіяльність, самопізнання, активність і життєтворчість, допомагає реалізовувати творчі можливості в процесі діяльності.

Можемо сказати, що школа реагує на впровадження нової змістовної лінії в зміст шкільної освіти, бо ця проблема є актуальною з погляду сучасних тенденцій удосконалення освіти. Ідеться про діяльнісно-особистісний, компетентісний, дослідницький, культурологічний підходи до навчання.

Вільна, інтелектуальна й творча особистість – мета виховного та освітнього процесу. Творчі здібності є одним з компонентів загальної структури особистості. Розвиток їх сприяє розвитку особистості дитини в цілому. Якщо дитина вміє аналізувати, порівнювати, спостерігати, міркувати, узагальнювати, то в неї, як правило, виявляється високий рівень інтелекту.

Аналізуючи праці українських і зарубіжних психологів, які розкривають властивості та якості творчої особистості, можна виділити загальні критерії творчих здібностей, а саме: готовність до імпровізації, виправдану експресивність, новизну, оригінальність, легкість асоціювання, незалежність думок і оцінок, особливу чутливість [4].

Учитель у такій школі не тільки володіє власним предметом, а водночас є дослідником, експертом, володіє здібностями бачити світ очима дітей, прагне до самопізнання. Він не просто чогось навчає, а вміє зробити навчання активним процесом, де створюються реальні умови для інтелектуального, соціального, морального становлення особистості учня. Учитель усвідомлює себе творцем у педагогічному процесі, приймає дітей як суб’єкт процесу пізнання, усвідомлює особистісну творчу індивідуальність. У школі такого типу учень не споживач, а творець, неповторна особистість. Таким чином, учень під керівництвом учителя так організовує власну науково-дослідницьку діяльність у процесі навчання, що в його діяльності “відсутня будь-яка ієрархія шкільних предметів” (Т. Суцєнко).

Тому проблему самопізнання, розвиток духовності на рівні вчинкової організації людського життя В. Роменець розглядає в кількох аспектах: “це – емоційно-почуттєві виміри вчинку, через призму яких слушно розглядати емоційне самопізнання особистості як спрямоване пізнання своїх власних емоцій і почуттів, переживаючи їх екзистенцію; це самопізнання

як духовне зростання, себто як наслідково спричинені феномени вчинення особистості; це пошук гармонії у самопізнанні як смислове наповнення вчинкового акту події” [6, с. 84].

У зв’язку із цим упродовж своєї педагогічної діяльності нами взято за основу такі правила роботи з учнями:

- гармонія;
- свідоме поведінка;
- уміння спрямувати активність особистості на її розвиток;
- ніколи не зупинятися на досягнутому;
- ділитися з дітьми досвідом;
- відповідати сучасності та змінам у системі реформування освіти;
- намагатися бути прикладом для дітей у всьому.

Пошук гармонії – це беззаперечна готовність до активної емоційної перебудови, до пошуку краси, любові. Ці чесноти людина здатна досягнути через вчинок, що вона й намагається робити, переживаючи пошук та втрату гармонійності. Ідеться про шлях особистісного зростання, відкриття в собі нового, переживання освітлених станів любові, і смиренності, і терпіння, про шлях самопізнання й стежину самотворення людини як індивідуальності [7, с. 69].

Досягнути успіху в педагогічній діяльності можна лише шляхом створення доброзичливої атмосфери, надання змоги кожному учню виявити власне “Я”. Допоможе в цьому використання сучасних педагогічних технологій, особистісно зорієнтоване навчання, найновітніші методики.

У сучасній педагогіці існує багато різноманітних форм та методів інноваційного навчання. Наприклад, сучасна методика викладання іноземних мов приділяє велику увагу креативній, творчій діяльності учнів на уроках. Інтенсифікація цього процесу відбувається завдяки впровадженню інтерактивних методик, до яких можна зарахувати метод проектів, який використовуємо у власному досвіді. Метод проектів виник уперше у 20-х рр. минулого сторіччя в США, його розробниками були американський філософ і педагог Дж. Дьюї і його учень В. Кілпатрік.

Прихильники методу проектів у Радянській Росії В. Шульгін, М. Крупеніна, Б. Ігнатьєв проголосили його єдиним засобом перетворення школи навчання на школу життя, за допомогою якого одержання знань здійснювалося на основі й у зв’язку з працею учнів [9].

На наш погляд, проектування – це сумісна творча діяльність учителя та учня, спрямована на досягнення власних результатів дослідження, визначення цілей і завдань проекту, створення плану, програми та організації проектної діяльності. Проект має ряд відмінностей від дослідження. Диференційовані ознаки:

- дослідження та проектування відрізняються щодо категорії часу. Дослідження здійснюється без обмеження часу. Проектування обов’язково обмежене в часі, націлене в майбутнє;

– основним продуктом дослідження є знання, а основним продуктом проектування – проект. Дослідження може бути організоване в системі знань, а проект – ні;

– для знань важливою критерією істинності, для проекту – критерієм реалізованості. При проектуванні важливо не те, що існує насправді, а те, за яких умов цей проект може бути реалізований.

Основними етапами процесу проектування є: постановка питання, висунення гіпотези щодо пристрою об'єкта, перевірка гіпотези, моделювання об'єкта.

В основі проекту лежить проблема, і, щоб її вирішити, учні повинні володіти певними інтелектуальними, творчими та комунікативними вміннями. Це вміння працювати з інформацією, з текстом, аналізувати інформацію, узагальнювати, генерувати ідеї, прогнозувати.

Працюючи з групою над проектом, ставимо перед собою такі завдання:

1. Показати, що учень може використовувати власний дослідницький досвід.

2. Реалізувати інтерес до предмета дослідження, якомога більше дізнатися нового про нього.

3. Розкрити творчий потенціал кожного учня.

Переконані: якщо діяльність учнів змотивована, то процес проектування зумовлює активну діяльність. Тема має бути цікавою, сучасною, важливою для розвитку соціуму.

Без сумніву, проектна діяльність є важливим фактором у формуванні творчої особистості, надає змогу формувати креативне ставлення до себе та навколишнього світу.

Сама проблематика вивчення креативності має достатньо давню історію. Поняття креативності набуло розповсюдження в 50-х рр. ХХ ст. завдяки дослідженням Дж. Гілфорда, який звернув увагу на відмінність між дивергентним і конвергентним мисленням. Дж. Гілфорд запропонував концепцію креативності, довівши відмінність між інтелектом і творчістю. Цій проблемі присвячені праці зарубіжних (Ф. Баррон, К. Роджерс, Дж. Рензулі, Р. Стенберг, Д. Богоявленська, О. Матюшкін) та українських психологів (В. Клименко, О. Кульчицька, В. Моляко, В. Рибалка). У вітчизняній психології за радянських часів креативність розглядали як синонім поняття “творчість”. Звернувшись до праць І. Сеченова, І. Павлова, можна стверджувати, що креативність – це властивість мислення. Дж. Гілфорд визначає шість параметрів креативності: здатність бачити й визначати проблеми, генерувати велику кількість ідей, удосконалювати об'єкт, додаючи деталі, розв'язувати проблеми, відповідати на дію подразників нестандартно (оригінальність), продукувати різноманітні ідеї (пластичність), здатність до аналізу та синтезу [3].

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що розвиток творчих здібностей є важливим не тільки в умовах навчального процесу, а й у сі-

мейному вихованні. Відомі різні погляди на цю проблему. Одні батьки вважають, що здібності – це щасливий дар природи, і якщо в дитини він є, то все саме розвинеться без втручань ззовні. Інші переконані, що можна все в дитині розвинути, аби були гарні вчителі й сумлінні учні. Очевидно, що в житті є переконливі приклади щодо реальності обох думок. Педагогові варто наголосити на тому, що здібності людини можуть виявитися в будь-якому віці, їх ніколи не пізно розвивати. Але важливо якомога раніше помітити в дітей нахил до певних здібностей і створити умови для їх періодичного розвитку [13, с. 202].

В. Роменець підкреслював, що саме в такій діяльності виявляється й розкривається індивідуальність людини. Творча індивідуальність – це інструмент, який розкриває та розвиває в людині загальнолюдський вимір, що, своєю чергою, слугує основою для розгортання унікальності [11].

Як зазначає український педагог сучасності Т. Сущенко, “для гармонійного засвоєння педагогічних знань необхідні досвід спільної з викладачем творчої діяльності й система мотивованих соціально-ціннісних ставлень до нового педагогічного знання” [16, с. 25].

Таким чином, творча активність – це властивість особистості, що виявляється в діяльності й спілкуванні як оригінальність, творчість, новизна. Творча активність – це здатність особистості ініціативно й самостійно знаходити “зони пошуку”, ставити завдання, виділяти принципи, що лежать в основі тих чи інших конструкцій, явищ, дій, переносити знання, навички та вміння з однієї сфери в іншу. Творча активність виявляється в найрізноманітніших видах діяльності, тому виділяють технічну, наукову, моральну, дидактичну, управлінську, художню тощо. Творча активність необхідна й у навчальній діяльності [2].

Висновки. Отже, виходячи з теоретичного аналізу, можемо зробити висновок, що формування творчого потенціалу вчителя має свій подальший розвиток, збагачується та вдосконалюється в процесі діяльності протягом усього життя.

Одне з найважливіших завдань сучасної освіти – сформувати висококваліфікованого творчого вчителя, який прагне до співпраці з учнями, іде крок за кроком уперед до суспільної мети, швидко адаптується до соціально-економічних змін. Особливо важливим є пізнання себе у світі. Кожен учитель має відкрити в собі риси креативної особистості через радість, щастя та задоволення від творчої діяльності.

Список використаної літератури

1. Бескова И. А. Творчество / И. А. Бескова, И. Т. Касавин // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – Москва : Мысль, 2001. – С. 18–20.
2. Вишнева Н. Е. Формування творчої активності молодших школярів у процесі навчальної діяльності / Н. Е. Вишнева, А. Г. Терещенко // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 106–111.
3. Гилфорд Дж. П. Три стороны интеллекта / Дж. П. Гилфорд ; пер. с англ. Э. А. Голубевой // Психология мышления : сб. / ред. А. М. Матюшкин. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 443–456.

4. Джанкулова А. І. Розвиток творчих здібностей учнів / А. І. Джанкулова, Ш. Жумагулов // Проблеми та перспективи розвитку освіти в XXI столітті: професійне становлення особистості (філософські та психолого-педагогічні аспекти). – Прага, 2013. – С. 25–29.
5. Дяченко М. Д. Наукова інтерпретація ідеї розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців: історичний аспект / М. Д. Дяченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 45 (98). – С. 9–18.
6. Кириленко Т. С. Володимир Роменець про зміст переживань у процесі самопізнання особистості / Т. С. Кириленко // Психологія і суспільство. – 2016. – № 2 (64). – С. 84–89.
7. Кириленко Т. С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтовний підхід) / Т. С. Кириленко. – Київ : ВПЦ “Київський університет”, 2004. – 100 с.
8. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47–51.
9. Полат Е. С. Метод проектів: история и теория вопроса / Е. С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.
10. Роменець В. А. Основи психології : підручник / В. А. Роменець ; за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 6-те вид., стереотип. – Київ : Либідь, 2006. – 632 с.
11. Роменець В. А. Світ пізнає себе через людську душу (бесіда з академіком Володимиром Роменцем) / В. А. Роменець // Психологія і суспільство. – 2011. – № 2. – С. 170–176.
12. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. / В. В. Рибалка ; НАПН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ; Інститут обдарованої дитини. – Київ : НАПН України : Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.
13. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посіб. для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 3-тє вид., без змін. – Київ : А. М. Богданова, 2009. – 226 с.
14. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С. О. Сисоєва. – Київ : Поліграфкнига, 1996. – 286 с.
15. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія / С. О. Сисоєва. – Київ : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2014. – 400 с.
16. Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т. І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні : міжгалузевий науково-освітній журнал. – 2007. – № 1. – С. 23–27.
17. Чернилевский Д. В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI в. / Д. В. Чернилевский. – Москва : МГТА, 2003. – 269 с.
18. Чудакова В. П. Психологічні засоби управління процесом самовдосконалення педагогічних працівників / В. П. Чудакова // Освітня система сільського регіону: проблеми й перспективи розвитку : зб. наук. праць / уклад. Н. І. Клокар, М. С. Солодуха. – Київ : Педагогіка, 2008. – С. 224–227.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Черновол О. Г. Творческий потенциал учителя как профессиональная ценность и его развитие

В статье раскрываются вопросы саморазвития педагогической компетенции через реализацию личностно-творческого потенциала в различных видах деятельности. Особое внимание уделяется инновационному обучению.

Ключевые слова: *творчество, педагогическое творчество, креативность, творческий потенциал, инновации, метод проектов.*

Chernovol O. The Creative Potential of the Teacher as a Professional Value and its Development

The article examines the issue of pedagogical competence through the discovery and realization of personal and creative potential in various activities. The particular attention is paid to such issues as innovative teaching.

Analyzing the scientific sources, we can affirm that the problem of development of the creative potential was considered as the professional training of a future teacher. We revealed the factors that contribute to the development of the creative potential of a teacher and a student, focusing on the creative potential as the professional value. The innovative educational systems are considered as the dynamic movement of the complex set of coordinated local conditions that must be changing. The importance of conditions, which ensure the productivity of the stage of practical application of educational innovation, based on a new idea, is understandable.

We determined the importance of the problem of the concept of creative potential as a complex integrated personal and pragmatic characteristics of a human, that includes intellectual, motivational and self-developmental components. It is them, which reflect the set of personal qualities and abilities of future specialist, his psychological state, knowledge and skills that are necessary to implement the development and self-development of the personality through the actualization of his creative forces and opportunities in education and extra-curricular work.

Analyzing the scientific sources, we found out that it is the creative, aesthetically enriched personality, who is able to solve both daily production tasks and large-scale tasks that will ensure not just survival, but the progress of the nation, able to take the worthy place in the community of nations, to create the full economic and cultural life for his every citizen.

The education of such person, of course, requires the implementation of the whole system of government measures, which would rely on the complex scientific development, where the psychology would take pride of place as a science that examines the theoretical and practical aspects of personality formation.

Key words: *creativity, pedagogical creativity, creative potential, innovations, method of projects.*

УДК 004.72(002.+371.33)

Н. В. ЮХНО

здобувач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

У статті на основі наукової літератури визначено суть поняття “мобільне навчання” та виокремлено специфічні особливості застосування технології мобільного навчання в процесі професійної підготовки студентів медичних коледжів. Автором зазначено, що використання мобільних технологій відкриває нові можливості для навчання, особливо для тих, хто живе ізольовано або у віддалених місцях чи стикається з труднощами в навчанні. У статті розкрито практичний досвід організації такої технології у процесі професійної підготовки студентів медичних коледжів.

Ключові слова: студент, медичний коледж, професійна підготовка, технологія, мобільне навчання.

Підготовка студента медичного коледжу як діяльної, творчої особистості з високим адаптаційним потенціалом, фахівця зі сформованими професійно-інтелектуальними, духовними, соціальними позиціями зумовлює необхідність організації навчально-виховного середовища на засадах інноваційно-педагогічної діяльності. Удосконалення роботи вищих базових навчальних закладів України передбачає впровадження в педагогічний процес нових концепцій та інновацій дидактично-технологічної підготовки фахівців, обґрунтоване використання результатів науково-педагогічних досліджень. Розвиток педагогічно-інноваційних технологій в умовах медичного коледжу відбувається інтегративно з трансформацією, модернізацією ідей вивчення науково-природничих дисциплін та окремих напрямів професійної підготовки, у їх тісному взаємозв'язку з новітнім інформаційним забезпеченням.

Сучасні навчальні заклади використовують інноваційні технології, а саме технології мобільного навчання, які недостатньо досліджені в теорії та практиці організації мобільного навчання в медичному коледжі.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних і практичних аспектів організації мобільного навчання в медичному коледжі.

У педагогічній науці ще недостатньо досліджена проблема організації професійно-творчої діяльності викладачів медичних коледжів в умовах інформатизації освіти, зокрема, питання розробки інноваційних ідей, осмислення їхнього впливу на професійне мислення творчої особистості студента, використання новітніх інноваційних аспектів у дидактично-технологічній підготовці майбутніх спеціалістів. Аналіз науково-теоретичних джерел з проблеми розвитку технологій професійної підготовки в медичних закладах свідчить про недостатність їх використання в реальній педа-

гогічній практиці, про неоднозначне розуміння вченими і практиками цього важливого питання.

Нині педагогічною наукою нагромаджено певний досвід вивчення та впровадження інформаційних і комп'ютерних технологій у професійній освіті, які мають більш ніж 30-річну історію. За цей час було зроблено чимало спроб впровадити наукові та інформаційні продукти в навчальний процес.

Багато дослідників, що займаються окресленою проблемою (Г. Арунц [1], М. Лукашук [3], К. Люшук [4], О. Міхєєва [5], О. Шавальова [8] та ін.), виділяють чотири напрями розвитку методичної складової використання комп'ютерних засобів у навчанні студентів медичних коледжів.

В основі першого напрямку лежить програмоване навчання, в межах якого розробляються й експлуатуються різні автоматизовані навчальні системи з різних навчальних дисциплін, основу яких становлять авторські системи.

Другий напрям пов'язаний зі створенням окремих програм, пакетів програм, призначених для автоматизації трудомістких розрахунків, оптимізації властивостей об'єктів і процесів на математичних моделях.

Третій напрям пов'язаний з появою інтелектуально-навчальних систем, частиною яких є моделі регульованого процесу навчання, предметної сфери, на основі яких для кожного студента може будуватися раціональна стратегія навчання. Цей напрям пов'язаний з розвитком інформаційних і телекомунікаційних мереж і створенням на їх основі "сайтів-порталів".

Нині поширеним є використання дистанційного навчання, яке не тільки забезпечує доступ до значних обсягів інформації, а й забезпечує можливість спілкування між учасниками, залученими в цей процес. Дистанційне навчання не лише дає змогу ефективно розвивати навички володіння інформаційними технологіями, а й ефективно розподіляти робочий час працівника за рахунок електронної обробки даних, що передбачає ведення документообігу, розрахунок і формування документів за допомогою електронних таблиць, оперативне надання інформації.

Аналіз розробок з проблеми підготовки студентів медичних коледжів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності показав, що розгляд цього питання сприяє впровадженню в навчальний процес медичного коледжу технології мобільного навчання.

Можливості мобільного навчання широко досліджуються зарубіжними (Дж. Тейлор, М. Формент, М. Шарплс та ін.) та вітчизняними (С. Бортников, Н. Калаков, В. Куклев та ін.) вченими. В Україні цей напрям наукових досліджень починає розвиватися, реалізуючись у наукових працях А. Глибовець, Є. Лубіної, Я. Міщенко, В. Осадчого, С. Семерікова та ін.

Дж. Тейлор та М. Шарплс зазначають, що відмінною рисою мобільного навчання від традиційного є мобільність (переміщення у просторі) його розподілених учасників і їх постійна міжособистісна взаємодія за допомогою портативної техніки [11, с. 5–6]. В. Куклев зазначає, що мобільне на-

вчання є частиною відкритої дистанційної освіти і використовує як засіб навчання мобільні бездротові пристрої, які розвиваються швидкими темпами.

Тому в процесі педагогічних пошуків здійснюється еволюційний перехід від комп'ютеризованих підручників через мережні освітні ресурси до мобільного навчання [2, с. 5].

На думку С. Семерікова, мобільне навчання є новою технологією навчання, що ґрунтується на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів та технологій. Воно тісно пов'язане з навчальною мобільністю в тому плані, що студенти повинні мати можливість брати участь в освітніх заходах без обмежень у часі та просторі. Використання мобільних технологій відкриває нові можливості для навчання, особливо для тих, хто живе ізольовано або у віддалених місцях чи стикається з труднощами в навчанні. Можливість навчання будь-де та будь-коли, що властиво мобільному навчанню, сьогодні є загальною тенденцією інтенсифікації життя в інформаційному суспільстві [7, с. 79].

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що мобільна технологія навчання як засіб навчання використовує мобільні телефони. Мобільний телефон – це переносний засіб зв'язку, призначений переважно для голосового спілкування. Нині стільниковий зв'язок найпоширеніший з усіх видів мобільного зв'язку, тому часто мобільним телефоном називають стільниковий телефон, хоча мобільними телефонами, крім стільникових, є також супутникові телефони, радіотелефони й апарати магістрального зв'язку. За функціональністю мобільні (сотові) телефони поділяються на [6]:

- телефони, що використовують операційну систему виробника, яка закрита і не поширюється;
- смартфони, що оснащені досить розвиненою операційною системою (наприклад, Symbian OS), встановлення додаткових програм дає змогу значно поліпшити функціональність смартфонів;
- комунікатори – кишенькові персональні комп'ютери (КПК), доповнені функціональністю мобільного телефону.

Використання мобільного пристрою в дидактичних цілях можливо для роботи студента віддалено; доставки навчальних матеріалів; перевірки знань студентів з певного навчального курсу.

Віддалено студент може за завданнями викладача здійснювати певну навчальну або дослідну роботу. Наприклад, фіксувати за допомогою фотокамери місце свого перебування і, послуговуючись сервісами онлайн-карт (Google Maps), розміщати фотографії, відео, довідкові матеріали, розробляти маршрути; вчитися працювати з Інтернет-сервісами і використовувати їх у професійній діяльності (соціальні мережі, мікроблоги, пошта тощо).

Доступ до навчальних матеріалів сьогодні залежить від типу мобільного телефону і технологій, які він підтримує. Найсучасніші мобільні пристрої, що використовують для перегляду веб-сторінок браузерів Opera Mini, Internet Explorer Mobile, Safari тощо, досить адекватно відображають

текст, що є читабельним, і графіку. В інших мобільних пристроях, що не підтримують роботу з браузерами, для доставки контенту доцільно використовувати Java-технології.

Для більшості мобільних телефонів розробити мобільний додаток можна за допомогою кросплатформної мови програмування Java. На сьогодні це не лише потужна мова програмування, розроблена з урахуванням питань безпеки, платформенної сумісності й інтернаціоналізації, а й інструмент, що постійно удосконалюється й доповнюється новими можливостями і бібліотеками, які елегантно вписуються у вирішення традиційно складних задач програмування: багатозадачності, доступу до бази даних, мережного програмування і розподілених обчислень. Клієнтське програмування на Java зводиться до розробки аплетів, а також до використання пакета Java Web Start [9, с. 44].

Однією з найбільш швидко зростаючих галузей мобільного технологічного застосування є система охорони здоров'я (Асоціація мобільного телефону Groupe Spéciale). Оскільки навчання студентів-медиків, а також працівників сфери охорони здоров'я завжди були на першому місці технологічного застосування, нині маємо досить великий обсяг мобільних технологій у використанні – від кардіостимуляторів і моніторів, які пацієнт носить або застосовує, щоб контролювати глюкозу або раптову зупинку дихання уві сні, наприклад, до oximeters і моніторів основного показника життєдіяльності, що застосовується в лікарні.

Ми проаналізували наявні програмні засоби для організації мобільного навчання, в результаті чого дійшли висновку, що доцільним є використання сучасних версій смартфонів і КПК веб-сайт, заснованих на Moodle, що адекватно відображається, з ним можна працювати через мобільний пристрій, як з персонального комп'ютера.

Проте економія Інтернет-трафіку і кращий перегляд навчальних матеріалів забезпечуються за допомогою додаткових програм, що сумісні з Moodle.

Однією із таких програмних засобів є MOMO (Mobile Moodle) Project, який є розширенням з відкритим вихідним кодом популярної Moodle Learning Management System. MOMO дає можливість здійснювати мобільне навчання через Moodle як бекенд (адміністративна частина сайту, яку відвідувачі не бачать). Мобільні користувачі (студенти) встановлюють клієнт MOMO (Java-додаток) на своїх мобільних телефонах (або будь-яких інших Java та Інтернет-сумісних пристроях). Завдяки цьому клієнту вони можуть отримати доступ до курсів, які будуть адаптовані для мобільних телефонів.

Адміністратор встановлює необхідне розширення MOMO на сервері Moodle, що робить сумісним зміст доступних курсів для мобільного використання. Вони можуть налаштовувати і підтримувати систему через вбудований інтерфейс адміністратора в межах Moodle. Викладачі можуть змінювати дизайн курсів та деяких мобільних елементів або створювати на-

вчальні мобільні сценарії, використовуючи інструменти та методології Moodle [12].

MLE (Mobile Learning Engine) – комплекс навчального програмного забезпечення для мобільних телефонів, розроблений спеціально для мобільного навчання. Він складається з трьох програм [10]:

- MyMLE – автономний додаток для ПК (для Windows і Linux), простий у використанні. Мобільний додаток телефону працює практично на будь-якому мобільному телефоні;

- MLE-Moodle являє собою плагін для Moodle, який додає функціональності мобільного навчання цій відкритій системі електронного навчання. Мобільна технологія навчання може бути доступна з мобільного браузера телефону або за допомогою спеціального мобільного додатка “Телефон”, який призначений для мобільного навчання;

- MLE – мобільний фреймворк-додаток для розробників мобільних проектів.

На основі апробації всіх вищеперелічених програмних засобів ми дійшли висновку, що використання MLE-розширення для Moodle є найбільш зручним і доцільним для організації мобільної технології навчання в навчальному процесі студентів медичного коледжу.

Використання мобільних технологій покращить роботу системи охорони здоров'я і поліпшить догляд за хворими, забезпечить виконавчу підтримку, навчання і продовження професійної освіти для працівників охорони здоров'я та тих, хто надає першу медичну допомогу.

Як позитивне слід відзначити те, що дослідження GSMA-PwC має значні переваги, такі як зменшені витрати для існуючої системи охорони здоров'я України; кращий догляд за нижчою ціною для пацієнта; розширення можливостей пацієнтів щодо звернення за допомогою до медичних працівників; розширений доступ до медичних послуг; підтримка поліпшених результатів охорони здоров'я.

Висновки. Отже, проведений аналіз теоретичних і практичних аспектів організації мобільного навчання в медичному коледжі дає підстави вважати цю технологію навчання однією з найважливіших у процесі навчання студентів-медиків. Визначаючи мобільне навчання як нову технологію навчання, що ґрунтується на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів та технологій, зазначимо, що воно тісно пов'язане з навчальною мобільністю в тому сенсі, що студенти повинні мати можливість брати участь в освітніх заходах без обмежень у часі та просторі.

Перспективами подальших досліджень може бути проведений аналіз застосування однієї з технологій мобільного навчання MLE (Mobile Learning Engine) у практиці студентів медичного коледжу.

Список використаної літератури

1. Арунянц Г. Г. Информационные технологии в медицине и здравоохранении : практикум / Г. Г. Арунянц, Д. Н. Столбовский, А. Ю. Калинин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 381 с.

2. Куклев В. А. Мобильное обучение как составная часть открытого и дистанционного образования [Электронный ресурс] / В. А. Куклев // Методологическое, научно-методическое и кадровое обеспечение информации образования. – Режим доступа: [http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/4\(32\)_2008\(5-9\).pdf](http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/4(32)_2008(5-9).pdf).
3. Лукашук М. М. Дидактичні умови використання нових інформаційних технологій в навчанні біології і хімії в медичних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. М. Лукашук. – Вінниця, 2007. – 22 с.
4. Люшук К. Ю. Дидактичні засади застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення науково-природничих дисциплін у медичних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / К. Ю. Люшук. – Луцьк, 2005. – 24 с.
5. Михеева Е. В. Информационные технологии в профессиональной деятельности : учеб. пособ. для студ. сред. проф. образования / Е. В. Михеева. – 7-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 384 с.
6. Мобильный телефон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Мобильный_телефон.
7. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / С. О. Семеріков / наук. ред. акад. АПН України, д.пед.н., проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Мінерал, 2009. – 340 с.
8. Шавальова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Шавальова. – Київ, 2001. – 24 с.
9. Эккель Б. Философия Java. Библиотека программиста / Б. Эккель. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 640 с.
10. MLE – Mobile Learning Engine [Electronic resource]. – Mode of access: <http://mle.sourceforge.net>.
11. Sharples M. Towards a Theory of Mobile Learning [Electronic resource] / M. Sharples, J. Taylor. – Mode of access: [http://www.lsri.nottingham.ac.uk/msh/Papers/Towards a theory of mobile earning.pdf](http://www.lsri.nottingham.ac.uk/msh/Papers/Towards_a_theory_of_mobile_earning.pdf).
12. Welcome to mobilemoodle.org! [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.mobilemoodle.org/momo18>.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2016.

Юхно Н. В. Теория и практика организации мобильного обучения в медицинском колледже

В статье на основе научной литературы определена суть понятия “мобильное обучение” и выделены специфические особенности применения технологии мобильного обучения в процессе профессиональной подготовки студентов медицинских колледжей. Автором отмечено, что использование мобильных технологий открывает новые возможности для обучения, особенно для тех, кто живет изолированно или в отдаленных местах или сталкивается с трудностями в обучении. В статье раскрывается практический опыт организации такой технологии в процессе профессиональной подготовки студентов медицинских колледжей.

Ключевые слова: студент, медицинский колледж, профессиональная подготовка, технология, мобильное обучение.

Yuhno N. Theory and Practice of Mobile Learning in Medical College

On the basis of the scientific literature defines the essence of the concept of “mobile learning” and singled out specific features of mobile application technology training in the professional training of students of medical colleges. The author analyzes considered foreign and domestic scientists question of mobile learning technologies are highlighted didactic purpose mobile application. The article states that mobile learning is part of the open and distance education as a teaching tool using mobile wireless devices are developing rapidly.

Therefore, in the teaching of searches carried evolutionary transition from textbooks through computerized network educational resources to mobile learning. The analysis of scientific literature gives reason to believe that mobile learning is learning new technology and is based on intensive use of modern mobile equipment and technology. It is closely linked to educational mobility in the sense that students should be able to participate in educational activities without restrictions in time and space. The use of mobile technology opens new opportunities for learning, especially for those living in isolated or remote locations or faced with learning difficulties. The opportunity to study anywhere and anytime, which is characteristic of mobile learning today is the general trend of intensification of life in the information society. The author reveals the practical experience of such technology in the professional training of students of medical colleges as a tendency to use mobile learning in higher education. Development and distribution of software to make mobile e-Learning experience creating mobile courses using MLE-Moodle expansion among certifies the performance and functionality of mobile learning technologies in the professional training of students of medical colleges. In further scientific work is planned to improve existing technologies of mobile learning is the organization of independent educational activity of students of medical college.

Key words: *student, medical college, professional training, technology, mobile learning.*

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті зазначено педагогічні підходи, наукові принципи (врахування та розвиток мотивації навчання, цілісність, системність, комплексність) і педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, соціальне посередництво, правоохоронний захист, експерт із соціальної роботи, соціальний розвиток, гендерні відносини, правова компетентність.

Методичну реалізацію компетентнісного підходу пов'язуємо з діяльнісним, особистісно орієнтованим та іншими в їх поєднанні та узгодженні за цілями, завданнями на принципі логічної доповнюваності; розробкою компетентнісно орієнтованих, соціально спрямованих завдань; використанням засобів для створення соціальних ситуацій із синтезом набутих навчальних знань, умінь, способів практичної діяльності [3].

Проблемний підхід на основі проектування діалогу, текстів фахового спрямування представлений працями таких науковців, як: А. Брушлинський, С. Караман, А. Матюшкін, М. Махмутов, Т. Симоненко, М. Шкільник; компетентнісний: В. Антіпова, О. Бистова, Н. Бібік, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, С. Трубачова та ін. Правову компетентність фахівців досліджували В. Гриньова, О. Іваній, М. Подберезський та ін. [7].

Мета статті – розкрити теоретико-практичні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення емпіричних і теоретичних положень, що містяться в українській і зарубіжній фаховій літературі з різних галузей (педагогіки, психології тощо).

Термін “синергетика” (від грец. *synergeia* – співдружність, співробітництво), запроваджений Г. Хакеном, акцентує увагу на узгодженості при утворенні структури як єдиного цілого на так званому адитивному ефекті (“ціле більше від частин”). На думку вченого, феномен синергетики виявляється в сукупному колективному ефекті взаємодії [5, с. 41]. Т. Плячеко намагалася через синергетичний підхід визначити властивості колективу (відкритість, нелінійність, невірноваженість, когерентність, атракторність, фрактальність, емерджентність, здатність до самоорганізації) та організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців [5, с. 41].

Поняття “системний підхід” починає функціонувати у 30-х рр. ХХ ст. як важливий методологічний засіб наукового пізнання і являє собою системне охоплення, системне уявлення, системну організацію дослідження об’єктів з наступною організацією їх структури й функцій, що потребує різнобічного розгляду проблеми, часто передбачаючи участь у її розробці фахівців з різних галузей знань. І. Блауберг, В. Садовський, Б. Юдін – вітчизняні фахівці в галузі методології системних досліджень. Сучасні педагогічні праці останнім часом усе більше використовують системний підхід з позицій синергетики, що представляє міждисциплінарний напрям наукових досліджень закономірностей і принципів, які лежать в основі процесів самоорганізації в різних системах. Використання в новітніх технологіях навчання методології системного підходу надає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи, їх взаємодію [2, с. 268–273].

У філософському словнику подано таке визначення системного підходу: “системний підхід як спосіб наукового пізнання і практичної діяльності вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим” [2, с. 268–273]. В. Сластьонін та інші дослідники [2, с. 268–273] наголошують, що суть системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядають не ізольовано, а в їх взаємозв’язку, у розвитку та русі. Наочний, функціональний і історичний аспекти системного підходу вимагають поєднання таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, урахування всебічних зв’язків і розвитку. Ж. Козіна наголошує, що “системний підхід базується на уявленні про доцільність функціонування системи... і ...досягненні мети або результату” [2, с. 268–273]. Л. Демінська під педагогічною системою розуміє сукупність взаємопов’язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями. Дослідниця зауважує, що системний підхід у педагогічній системі вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту, практики [2, с. 268–73].

Концепція безперервного навчання, “навчання впродовж усього життя” (так звана концепція LLL – Lifelong Learning) найповніше задовольняє вимоги суспільства. Є. Кміта наголошує, що в системі компетентнісного підходу до навчання у вищій школі нових акцентів набувають вимоги до засобів навчання (вимагають залучення досвіду студентів, стимулюють активну мисленнєву діяльність тощо). Автор підкреслює, що для систем освіти різних країн Європи (і України), при всій їх культурно-національній різноманітності й специфіці економічного розвитку, характерні дві тенденції: перехід до професійних стандартів, що ґрунтується на високих результатах; системний опис кваліфікацій у термінах професійних компетентностей (компетенцій) [3].

Г. Бойко відзначає, що з погляду формування компетентностей майбутніх фахівців найбільш перспективним є моделювання професійної дія-

льності в навчальному процесі, трансформація й адаптація типових професійних завдань до вимог вищого навчального закладу. Автор пропонує для ефективного моделювання професійної діяльності фахівця послідовну реалізацію шести етапів: розробка моделі, тобто формування професійних завдань; оцінювання складності виявлених завдань, ранжування їх за важливістю в часі; формування професійних умінь, знань та навичок; розробка професійних завдань, що становлять зміст освіти; визначення місця кожного розробленого завдання й добір адекватних форм організації навчального процесу; максимальна індивідуалізація завдань (як для кожного студента, так і для колективної форми діяльності) [1, с. 7–17].

Київський національний університет імені Тараса Шевченка (КНУ), а саме факультет психології, кафедра соціальної роботи, готує соціальних працівників за ОКР “бакалавр”, “магістр”. Магістратура включає два напрями спеціалізації: “соціальна робота з особливими категоріями населення” і “соціальний менеджмент та робота з громадою”. Навчальні програми бакалаврату і магістратури розроблені з дотриманням принципу міждисциплінарної інтеграції різних сфер знань про людину й соціум та поєднують теоретичну й практичну фахову підготовку. Кафедра соціальної роботи співпрацює з міжнародними недержавними організаціями та програмами (UNDP, UNICEF, UNISAIDE). Високий рівень теоретичних знань та формування практичних навичок у студентів забезпечує викладання профільних дисципліни (історія та теорії соціальної роботи, методологія та методи досліджень у соціальній роботі, менеджмент соціальної роботи, методи роботи з групами соціального ризику, соціально-психологічні технології вирішення проблемних ситуацій, організація волонтерської роботи тощо) і спеціалізованих курсів (соціальна робота з сім’єю, соціальна робота у неформальних підліткових об’єднаннях, менеджмент соціальних проєктів та програм тощо). Отже, дисципліни правового спрямування і серед профільних, і серед спеціалізованих відсутні. Можливості для використання набутих знань та розвитку професійних навичок у практичній діяльності надають передбачені програмами підготовки практики, які реалізуються на базі різних державних та недержавних установ і організацій, зокрема слідчих ізоляторів, що говорить про доцільність правової складової, а не тільки соціально-психологічної, у фаховій компетентності майбутніх соціальних працівників. Важливо, що процес навчання побудований на ідеї розвитку суб’єктності студента завдяки включенню їх у професійно орієнтовані практики, широко використовуються інтерактивні методи навчання, а окремі курси викладають виключно в тренінговій формі (тренінг професійної готовності, тренінг комунікативної компетентності, тренінг психології спілкування, тренінг асертивності) [1, с. 34–41].

В. Борисенко, наголошуючи на найефективніших підходах у навчанні, зазначає, що у своїй діяльності спирається на основні способи реалізації проблемного навчання: удосконалення навичок роботи за алгоритмом розв’язання пропонованих завдань, окремих конкретних операцій відпові-

дно до зразків; вирішення розумових завдань відповідного типу, які допускають вибір і передбачають різну послідовність їх виконання [7].

Особистісно орієнтоване навчання передбачає мотивацію досягнення, спрямування до успіху, коли найбажанішим є просування вперед, інтерес до всього нового, стан рухливої гармонії із собою та навколишнім оточенням, а результативність такого навчання залежить від правильного вибору шляхів упровадження інноваційних технологій [4, с. 56–61]. Р. Карпюк зауважує, що в теорії особистісно орієнтованого навчання основними поняттями є навчання та розвиток. Навчання – спільна діяльність студента й викладача, що забезпечує засвоєння знань студентами та оволодіння способами набуття знань. Розвиток людини – процес якісних і кількісних змін її організму, нервової системи, психіки [4, с. 56–61].

Висновки. Запропоновані педагогічні умови [6, с. 232–242] навчання (створення в майбутніх соціальних працівників позитивної мотивації до формування професійно-правової компетентності як цілісного структурного утворення, потреби в їх самовихованні й самовдосконаленні; упровадження системи знань про сутність і значущість професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки; реалізація в освітньому процесі вищів доцільного комплексу традиційних та інноваційних форм і методів, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; забезпечення готовності викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників) спираються на принципи навчання та виховання, що надає можливість самостійного вибору студентами форм діяльності в аудиторних і позааудиторних умовах, під безпосереднім керівництвом викладачів чи опосередкованим їх впливом; цілісності, що передбачає розкриття студентами професійної діяльності як цілісного явища; системності, що зумовлено характером сучасної освіти: наскрізна система формування професійно-правової компетентності (під час вивчення професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін, введення факультативу, профорієнтаційна діяльність); комплексності, зумовленої необхідністю залучення до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних педагогів комплексу навчальних дисциплін.

Перспективою дослідження є побудова освітнього процесу з урахуванням наведених теоретико-практичних умов на основі системи наукових принципів (урахування та розвиток мотивації навчання, цілісність, системність, комплексність), що визначає успішне формування професійно-правової компетентності в майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко та ін. ; за ред. В. Г. Кремня. – Київ : Освіта, 2004. – 384 с.
2. Демінська Л. О. Системний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання / Л. О. Демінська // Сучасні інформ. технол. та інновац. методики навч. у підг. фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2011. – Вип. 27. – С. 268–273.

3. Журавська Н. С. Глобальний характер міжнародної трудової міграції виклики та завдання вищої освіти [Електронний ресурс] / Н. С. Журавська. – Режим доступу: <https://www.degruyter.com/view/j/rpp.2016.6.issue-3/rpp-2016-0026/rpp-2016-0026.xml?format=INT&rskey=jvbZ1m&result=1>.
4. Карпюк Р. Особистісно орієнтовна професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання / Р. Карпюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2007. – Вип. III–IV. – С. 56–61.
5. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – 428 с.
6. Шахматова Т. В. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування ділових якостей майбутніх фахівців / Т. В. Шахматова // Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – № 109. – С. 232–242.
7. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів: зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / С. П. Ящук. – Режим доступу: <https://www.degruyter.com/view/j/rpp.2016.6.issue-3/rpp-2016-0034/rpp-2016-0034.xml?format=INT&rskey=jvbZ1m&result=1>.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Ящук С. П. Модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в педагогічному процесі навчання в закладі освіти

В статті вказано педагогічні підходи, наукові принципи (урахування та розвиток мотивації навчання, цілісність, системність, комплексність) та педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Ключевые слова: *соціальна робота, соціальний працівник, соціальне посередництво, правохоронительна заштита, експерт по соціальній роботі, соціальне розвиток, гендерні відносини, правова компетентність.*

Yashchuk S. The Model of Formation of Professional and Legal Competence of the Future Social Professionals in the Pedagogical Process of Educational Institution

The proposed pedagogical conditions of learning (creation in the future social workers positive motivation for the formation of professional-legal competence as an integral structural entity, needs in their self-education and self-improvement; implementation of the system of knowledge about the essence and importance of professional-legal competence of the future social workers to the content of their training; realization in the educational process of the higher education institutions the appropriate complex of traditional and innovative forms and methods for facilitating the formation of professional-legal competence of the future social workers; ensuring readiness of the teachers to formation of professional-legal competence of the future social workers) are based on the principles of learning and upbringing, namely: taking into account and development of learning motivation during students' activity (enhancing cognitive activity), that provides the possibility of independent students' choice of the activities in conditions of the classroom and outside the classroom under the direct supervision of teachers or their indirect influence; integrity, which involves the disclosure of students' professional activities as a holistic phenomenon; systematic character, that is predetermined by the nature of modern education: comprehensive system of the professional-legal competence formation (in the process of studying of professionally oriented and special disciplines, introduction of the elective, career-oriented activities); complexity, that is conditioned by the need to involve the complex of educational disciplines in the future social workers' professional-legal competence formation.

Key words: *social work, social worker, social mediation, law enforcement security, social work expert, social development, gender relations, legal competency.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 371.3:53:001.895

А. М. АНДРЕЄВ

докторант

Запорізький національний університет

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИКИ: ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ

У статті розглянуто проблему формування в молоді здатності до інноваційної діяльності. Подано авторське тлумачення змісту поняття “інноваційна діяльність учнів”, а також з’ясовано структуру цього поняття, спираючись на дослідження в галузі інноватики. Зроблено висновок про те, що інноваційна діяльність учнів у навчальному процесі з фізики може бути різновидом їх навчальної діяльності, в якій органічно поєднуються навчально-пізнавальний аспект і притаманна власне інноваційній діяльності дослідницька складова. Приналежність інноваційної діяльності учнів до категорії творчої діяльності визначено через поєднання особистісного та процесуального аспектів. У першому з них виділено мотивацію, здібності та креативність; у другому – мету, завдання, способи (методи, засоби, форми організації) та результат інноваційної діяльності учнів. Наголошено, що таке структурування інноваційної діяльності учнів дає змогу розробити методичну систему підготовки майбутніх учителів фізики до організації цієї діяльності в навчальному процесі.

Ключові слова: інноваційна діяльність, інноваційне навчання, інноваційна діяльність учнів, навчальний процес з фізики.

Інтеграція освітньої галузі України в європейський освітній простір, сучасні тенденції розвитку науки й техніки, активне поширення інформаційних технологій у різних сферах людської діяльності, постійно оновлювані реалії суспільного буття зумовлюють зміни й у сучасній системі освіти. Зокрема, їй стає притаманна перспективна спрямованість, що передбачає перенесення акценту в навчанні з того, що існує зараз, на те, що буде колись. Реалізація цієї тенденції передбачає вирішення низки завдань: пошук ефективних методів мотивування молоді до самоосвіти й самореалізації; створення умов для розвитку в підростаючого покоління здібностей до прояву інноваційної ініціативи в навчанні та в подальшій професійній діяльності; виховання готовності до освоєння та впровадження наукоємних технологій, нових джерел інформації та зв’язку; засвоєння нових норм поведінки й діяльності, що відповідали б гармонійній взаємодії людини з природою та суспільством, враховували б сучасні вимоги до раціонального природокористування.

Особливо важлива роль для формування в молоді здатності до інноваційної діяльності належить навчальному процесу з фізики в загальноосвітніх навчальних закладах, оскільки, по-перше, саме середню освіту отримує майже кожна людина, а по-друге – фізика є теоретичною основою

техніки й у системі середньої освіти є обов'язковим навчальним предметом. Отже, інноваційна діяльність учнів у навчальному процесі з фізики є важливим напрямом у сучасній системі освіти.

Питання підготовки вчителя фізики та окремі аспекти педагогічної інноватики було розроблено в дослідженнях П. С. Атаманчука, Н. А. Бабаєвої, Л. Ю. Благодаренко, О. І. Бугайова, Г. Ф. Бушка, С. У. Гончаренка, А. А. Давиденка, О. І. Іваницького, Є. В. Коршака, Б. Г. Кремінського, О. І. Ляшенка, А. І. Павленка, Ю. А. Пасічника, О. В. Сергєєва, В. Д. Шарко, Р. І. Швай, М. І. Шута та ін. Але питання інноватики було розглянуто в цих дослідженнях дотично, комплексне вирішення проблеми підготовки вчителя фізики до інноваційної діяльності на сьогодні відсутнє.

Під час аналізу науково-методичної літератури було також виявлено, що проблема організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики ще не була предметом окремих наукових досліджень у галузі теорії та методики навчання фізики. Крім того, досі є невизначеними зміст і структура самого поняття “інноваційна діяльність учнів”.

Мета статті – висвітлити авторське тлумачення змісту поняття “інноваційна діяльність учнів”, а також, спираючись на дослідження в галузі інноватики, з'ясувати структуру цього поняття.

Під *інноваційним навчанням* у сучасній загальноосвітній школі розглядають процес, що значною мірою сприяє створенню й становленню тих суб'єктивних умов, які роблять реально можливою майбутню творчість як учителя, так і учнів у процесі навчання [1, с. 9]. Ми тлумачимо *інноваційну діяльність учнів* як різновид їх навчально-пізнавальної діяльності, що організована вчителем, відбувається в спеціально створеному навчальному середовищі та пов'язана з розробкою (створенням), теоретичним, експериментальним дослідженням і запровадженням у практику (наприклад, у навчально-виховний процес у школі, в діяльність наукової лабораторії, підприємства) певної новини (пристрою або способу), що спричиняє корисний ефект від її використання.

Визначення структури учнівської інноваційної діяльності передбачає з'ясування її *місця* в навчанні учнів. Узявши за основу проведений Т. В. Габай [2, с. 113] аналіз різних видів діяльності людини, в яких досягається, крім іншого, пізнавальний ефект, можна визначити інноваційну діяльність учнів у навчальному процесі з фізики як різновид навчальної діяльності, в якій органічно поєднується, по-перше, навчально-пізнавальний аспект, а по-друге – притаманна власне інноваційній діяльності дослідницька складова.

При розгляді структури поняття “інноваційна діяльність учнів” треба також урахувати її приналежність до категорії творчої діяльності. Це потребує з'ясування *особистісного* та *процесуального* аспектів у розглядуваному понятті. *Особистісний* аспект передбачає такі компоненти: мотивація, здібності та креативність. У *процесуальному* треба виділити мету, за-

вдання, способи (методи, засоби, форми організації) та результат інноваційної діяльності учнів.

Особистісний аспект. Щоб побудити учня до інноваційної діяльності, потрібно створити відповідні *мотиви*. До важливих методів, що сприяють мотивації учнів до діяльності, Н. Ф. Тализіна зараховує проблемність навчання. Дослідниця зазначає: "...навчання будь-якій новій діяльності доцільно розпочинати з постановки проблеми, що потребує цієї діяльності. Здебільшого проблема викликає бажання знайти її вирішення, принаймні зробити спробу" [3, с. 71]. У зв'язку з цим інноваційна діяльність учнів також має починатися з *постановки проблеми*.

Важливим мотивом, що спонукає учня до здійснення інноваційної діяльності в навчальному процесі, є діловий, що пов'язаний із спрямованістю цієї діяльності на розвиток в учнів здатностей практично діяти й застосовувати набутий досвід у конкретних життєвих ситуаціях. Термін "діловий мотив" ми запозичили в Т. В. Габай. Його сутність вона пов'язує з тим, що, здійснюючи навчальну або взагалі – пізнавальну діяльність, людина розуміє, що її результати дадуть змогу в майбутньому отримувати певні життєві блага [2, с. 212]. Вчена також вказує на приналежність ділового мотиву до категорії внутрішніх мотивів і наголошує на його першорядності в системі мотивів діяльності учня.

Під *здібностями* розуміють індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності та є умовою її успішної реалізації [4, с. 141]. Б. Г. Кремінський зауважує на тому, що здібності виявляються й стійко закріплюються, якщо вони: структурно співвіднесені з вимогами відповідної діяльності; структурно співвіднесені з визначальними для відповідної діяльності якостями особистості; поєднуються й узгоджуються з інтересами (бажаннями) та визначають схильність особистості; узгоджуються з вимогами середовища, яке сприяє розвитку відповідних здібностей, тобто здібності мають бути затребувані [5, с. 9]. При цьому доведено, що розвиток творчих здібностей учня можливий лише в творчій діяльності.

Щодо *креативності*, то в українській психологічній науці існує широкий спектр поглядів на це поняття. Їх аналіз наведено, наприклад, у монографії [6, с. 106–109]. Там само наведено основні характеристики, що притаманні високому рівню креативності: миттєвість (визначають як кількість думок, що виникають за одиницю часу); оригінальність (можливість продукувати цікаві думки, що відрізняються від загальноприйнятих пізнавальних стандартів, індивідуальність творчого мислення, незвичайне ставлення до проблеми); вразливість (чуттєвість до факторів, протиріч, невідзначеностей); метафоричність (можливість створювати фантастичні ідеї при збереженні певного об'єктивного зв'язку з вихідною проблемною ситуацією, вміння в простому бачити складне, а в складному – просте); гнучкість (здатність до швидкого переключення, відкритість новому досвіду та ідеям); точність (стрункність, логічність, строгість творчого мислення, вибір адекватного рішення, що відповідає поставленій меті) тощо.

Р. І. Швай встановила, що розвитку креативності учнів сприяє дотримання в навчанні поміркованого аксіоцентризму, в якому надають пріоритет процесам мислення, самостійній діяльності учнів і творчому навчальному середовищу. Вчена також зазначає, що для виявлення та навчання креативної особистості необхідне спеціально підготовлене й організоване середовище із соціальною підтримкою творчих виявів, під впливом якого формується система мотивів і особистісних характеристик учня [7, с. 9, 14].

Процесуальний аспект. Мета інноваційної діяльності учнів. Як зазначено в [8, с. 126], метою інноваційної діяльності є якісна зміна об'єкта. При цьому мета передбачає усвідомлення моделі бажаного результату як чинника, що активізує власні дії; осмислення етапів і термінів досягнення результату; вибір відповідних засобів і способів його реалізації.

Метою інноваційної діяльності учнів можуть бути різні освітні продукти: пристрої, діючі моделі, макети, схеми, способи реалізації корисного ефекту тощо. Термін "освітній продукт" ми запозичили в А. В. Хуторського. Під ним він розуміє результат діяльності учня, зміст якої відповідає предмету, що вивчають, або освітній галузі [9, с. 85]. Цим наголошують на тому факті, що в процесі продуктивного навчання учень не просто вивчає певний предмет і його теми, а й сам пропонує ідеї, створює пристрої, демонстраційні моделі тощо. Враховуючи це, інноваційну діяльність учнів під час навчального процесу треба вважати різновидом продуктивної навчальної діяльності.

Ми згодні з авторами [8, с. 126] в тому, що ефективність інноваційної діяльності підвищується за умови, якщо той, хто її здійснює, вміє знаходити в передбачуваному результаті (нововведенні) власну мету. Важливо, що предмет інноваційної діяльності учнів, враховуючи навчальний аспект останньої, не обмежується лише матеріальними об'єктами, створюваними учнями в процесі навчання, а передбачає вихідний стан пізнавальних можливостей учня.

Завдання інноваційної діяльності учнів. Зміст будь-якої діяльності визначається метою та очікуваними результатами. При цьому, незалежно від конкретного об'єкта, зміст інноваційної діяльності учнів передбачає такі необхідні компоненти (назви деяких із них ми запозичили з [8, с. 128]): визначення теми інноваційного пошуку; виявлення об'єкта дослідження, тобто сфери існування проблеми й суперечності, що потребують вирішення; обґрунтування мети дослідження, результатом якого має стати інноваційний продукт; формулювання завдань для досягнення мети інноваційної діяльності; вибір методів і засобів для створення інноваційного продукту; визначення термінів реалізації інноваційного пошуку; створення творчої групи учнів – розробників інноваційного продукту (за умови його колективного створення); проведення апробації інноваційної розробки; оцінка ефективності досягнення результату та корекція дій.

Окреслені необхідні змістові компоненти, що притаманні учнівській інноваційній діяльності, визначають відповідні етапи цієї діяльності. Наприклад: вибір актуальної теми для майбутньої розробки; формулювання технічного завдання; пошук ідеї вирішення визначеної проблеми; розроблення конструкції пристрою або способу, що є вирішенням поставленого завдання; теоретичне та експериментальне дослідження запропонованого технічного рішення тощо. Кожен з етапів вирішує певне завдання (суть останнього є зрозумілою з назви відповідного етапу). При цьому змістове наповнення та обсяг етапів залежать від поставленої мети, обраних засобів і методів досягнення передбачуваного результату. Здійснюючи один за одним ці етапи, учні наближаються до ідеального образу бажаного результату.

Способи інноваційної діяльності учнів (методи, засоби, організаційні форми). Інноваційна поведінка молодої людини (як учителя, так і учня), її креативність формуються під впливом *середовища*. Н. П. Волкова зауважує на тому, що воно повинно мати високий ступінь невизначеності та потенційну багатоваріантність. Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів; багатоваріантність забезпечує можливість їх знаходження. Крім того, зазначає вчена, середовище повинно містити зразки креативної поведінки та її результати [10, с. 463].

Кожен з етапів інноваційної діяльності учнів передбачає свій набір *методів* (спеціальних процедур та операцій, що використовує суб'єкт діяльності, зокрема учень, для вирішення певного завдання). Так, на етапі пошуку ідеї вирішення певної проблеми учні використовують відомі методи та прийоми пошуку відповідей на творчі фізико-технічні завдання. Наприклад, існують такі *методи*: “спроб і помилок”, метод мозкового штурму, метод синектики, метод морфологічного аналізу, метод контрольних запитань, метод функціонально-вартісного аналізу; та *прийоми*: заміна механічної системи, застосування фазових переходів, застосування термічного розширення, застосування композитних матеріалів тощо. На етапі дослідження запропонованого рішення певної проблеми учні застосовують методи теоретичних та експериментальних досліджень, метод дослідження діючої моделі тощо. На етапі практичного використання розробленого освітнього продукту застосовують метод моделювання реальної ситуації та метод апробації (впровадження) нововведення, наприклад, у навчальний процес (назви останніх двох методів ми використали за [8, с. 127]).

Інноваційна діяльність учнів у навчальному процесі з фізики передбачає використання різноманітних *засобів*. Їх умовно можна поділити на технічні засоби (мультимедійна апаратура, фізичні прилади, діючі моделі та макети пристроїв, інструменти, будівельні, електротехнічні та інші матеріали тощо) та різні джерела інформації (навчальна та наукова література, каталоги патентів, комп'ютерні бази даних тощо).

Форми організації інноваційної діяльності учнів з фізики можна поділити на дві групи:

– ті, що можна реалізувати безпосередньо *на уроках* (наприклад, як складова виконання лабораторної роботи з фізики, у структурі якої перед-

бачено спеціальні творчі завдання, що спрямовують діяльність учнів на створення нових і вдосконалення існуючих демонстраційних пристроїв, способів вимірювання фізичних величин тощо);

– ті, що передбачають *позаурочну* форму роботи учнів (зокрема, групова робота над створенням інноваційних продуктів на заняттях гуртків, колективне виконання інноваційних проєктів у наукових і навчальних лабораторіях, індивідуальна робота учня над інноваційною розробкою для участі у фізико-технічному конкурсі тощо).

Результат інноваційної діяльності учнів. Безпосереднім результатом інноваційної діяльності взагалі є інноваційний продукт. У реальних ситуаціях він не завжди наближується до ідеального образу бажаного результату, що визначений у меті інноваційної діяльності. Тому про ефективність інноваційної діяльності можна судити за ступенем відповідності мети досягнутому результату, за витраченим часом на створення інноваційного продукту, за доцільністю використання матеріалів для його виготовлення тощо.

Результатами саме учнівської інноваційної діяльності є, насамперед, освітні продукти, а також зміни, що відбулися в учнях під час цієї діяльності (набуті ними знання, уявлення, досвід, особистісні якості тощо). При цьому зрозуміло, що за своїм змістом і рівнем отримуваних продуктів (які, переважно, мають лише суб'єктивну новизну) інноваційна діяльність учнів, як правило, відрізняється від інноваційної роботи фахівців (зокрема, науковців, винахідників, учителів). Тому важливо зазначити, що критерієм ефективності саме учнівської інноваційної діяльності є не стільки економічний ефект від упровадження нововведення, скільки педагогічний (навчальний) ефект. Останній виражається в набутті учнями досвіду інноваційної діяльності, у формуванні в них початкових знань і здатностей у галузі методології наукової діяльності та охорони інтелектуальної власності тощо. Насамперед, ідеться про такі аспекти:

- здатність формулювати проблему дослідження;
- здатність виділяти недоліки в уже існуючих способах вирішення певної проблеми;
- здатність застосовувати загальні закони фізики для вирішення простих технічних проблем;
- здатність проводити теоретичне та експериментальне дослідження запропонованого технічного рішення;
- здатність аналізувати й оцінювати запропоновані технічні рішення на предмет їх практичної застосовності (ефективності, конкурентоспроможності);
- здатність здійснювати апробацію та впровадження запропонованого пристрою (способу) в практику (наприклад, у навчальний процес з фізики, у діяльність наукової лабораторії);

– знання основних понять і положень існуючих методів пошуку відповідей на творчі фізико-технічні завдання (наприклад, методи мозкового штурму, синектики, морфологічного аналізу, алгоритм розв'язування винахідницьких задач тощо);

– знання з основ інтелектуальної власності (насамперед, поняття про винаходи, корисні моделі, промислові зразки; про критерії патентоспроможності (новизна, винахідницький рівень, промислова застосовність); про процедуру видачі патенту, про порядок оформлення заявки на видачу патенту);

– здатність оформляти заявки на передбачувані корисні моделі та винаходи;

– здатність використовувати під час роботи різні джерела інформації (навчальну та наукову літературу, комп'ютерні бази даних тощо), проводити патентний пошук.

Попри те, що учнівська творчість відрізняється, зазвичай, суб'єктивною новизною, це не скільки не применшує її ролі в розвитку молоді людини. Так, згідно із законом дитячої творчості, який було сформульовано Л. С. Виготським, цінність треба бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі [11, с. 899]. До того ж, у [6, с. 107] констатовано, що на сьогодні відсутні об'єктивні критерії, що давали б змогу виявляти межу між творчою та нетворчою діяльністю людини.

Критерієм розвитку творчих здібностей може бути сама новизна створених учнями продуктів, що, за [11, с. 899], має такі рівні:

– суб'єктивна новизна (учень відкриває для себе вже відомі закономірності, створює нові для нього пристрої тощо);

– об'єктивна новизна (новизна розробок засвідчена, наприклад, патентами на винахід або корисну модель);

– оригінальність (специфічне відображення особистості учня в продукті його діяльності).

Висновки. Інноваційна діяльність учнів у навчальному процесі з фізики може бути різновидом їх навчальної діяльності, в якій органічно поєднується, по-перше, навчально-пізнавальний аспект, а по-друге – притаманна власне інноваційній діяльності дослідницька складова. Приналежність інноваційної діяльності учнів до категорії творчої діяльності визначено через поєднання *особистісного* та *процесуального* аспектів. У першому з них виділено мотивацію, здібності та креативність; у другому – мету, завдання, способи (методи, засоби, форми організації) та результат інноваційної діяльності учнів. Таке структурування інноваційної діяльності учнів дає змогу розробити методичну систему підготовки майбутніх учителів фізики до організації цієї діяльності в навчальному процесі.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з розробкою концептуальних засад підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі.

Список використаної літератури

1. Іваницький О. І. Технології навчання фізики (теоретико-методичні засади) : навч. посіб. / О. І. Іваницький, С. П. Ткаченко. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2010. – 254 с.
2. Габай Т. В. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Т. В. Габай. – Москва : Академия, 2003. – 240 с.
3. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – Москва : Знание, 1983. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”; № 3).
4. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).
5. Кременський Б. Г. Теоретичні і методичні засади роботи з інтелектуально обдарованою молоддю з фізики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Б. Г. Кременський. – Київ, 2012. – 40 с.
6. 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.
7. Швай Р.-М. І. Розвиток креативності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі навчання фізики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Р.-М. І. Швай. – Київ, 2013. – 42 с.
8. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / [упоряд. О. О. Фунтікова]. – 2-ге вид., перероб. та уточн. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 432 с.
9. Хуторской А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. – (Педагогическая мастерская).
10. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академвидав, 2009. – 616 с. – (Серія “Альма-матер”).
11. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.

Андреев А. Н. Инновационная деятельность учащихся в учебном процессе по физике: содержание и структура понятия

В статье рассмотрена проблема формирования у молодежи способности к инновационной деятельности. Подано авторское толкование содержания понятия “инновационная деятельность учащихся”, а также выяснена структура этого понятия. Сделан вывод о том, что инновационная деятельность учащихся в учебном процессе по физике может быть разновидностью их учебной деятельности, в которой органично соединяются учебно-познавательный аспект и свойственная собственно инновационной деятельности исследовательская составляющая. Принадлежность инновационной деятельности учащихся к категории творческой деятельности определена через соединение личностного и процессуального аспектов. В первом из них выделены мотивация, способности и креативность; во втором – цель, задание, способы (методы, средства, формы организации) и результат инновационной деятельности учащихся. Подчеркнуто, что такое структурирование инновационной деятельности учащихся позволяет разработать методическую систему подготовки будущих учителей физики к организации этой деятельности в учебном процессе.

Ключевые слова: *инновационная деятельность, инновационное обучение, инновационная деятельность учащихся, учебный процесс по физике.*

Andreev A. Innovative Activities of Students in the Learning Process Physics: Content and Concept Structure

The article considers the problem of formation of young people's ability to innovate. Presents the author's interpretation of the notion "innovation activity of students" and from this concept structure incoming, based on research in the field of innovation.

It is revealed that the problem of organizing innovation activities of students in the learning process in physics has not yet been the subject of a separate scientific research in the field of theory and methodology of teaching physics.

The author's interpretation of the innovation activities of students as a kind of educational-cognitive activity of students, organized by teacher and runs a specially crafted learning environment and is associated with the development (creation), theoretical and experimental research and implementation in practice (e.g., educational process at school, in scientific laboratories, enterprises) in the specified (device or method) that has a beneficial effect from its use.

It is concluded that innovative activities of students, unfolding learning process in physics, may be a variant of their learning activities, which organically combines, first, the educational aspect, and, secondly, inherent in the actual innovation activities of the research component.

Affiliation innovative activity of students categorized creative activities into account through a combination of personal and procedural aspects. In the first of them is a dedicated motivation, ability and creativity. The second purpose, objectives, methods (methods, means, forms of organization), and the result of innovative activity of students.

Such structuring of innovative activities gives students the opportunity to develop methodical system of training of future teachers of physics to the organization of activities in the educational process.

Key words: *innovative activity, innovative training, innovative activity of students, educational process in physics.*

УДК 159.943.796.011.3-057.874

А. В. БРИК

аспірант

Національний університет фізичного виховання і спорту України, м. Київ

**ВИЗНАЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ПСИХОМОТОРНИХ ЯКОСТЕЙ
УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ
НА УРОКАХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Вивчення становлення й розвитку багаторівневої структури психомоторної організації людини є одним з найважливіших напрямів сучасної педагогіки. У статті досліджено взаємозв'язки розвитку рухових якостей і психічних процесів, інтелекту й фізичної підготовленості, вплив підвищеного рухового режиму на розумову працездатність. У результаті аналізу літературних джерел виявлено, що психомоторним якостям приділено недостатньо уваги, тому визначено взаємозв'язки між психомоторними якостями, які включають у себе координаційні якості і сприйняття, і переробки зорової інформації.

Ключові слова: психомоторні якості, фізична культура, координаційні здібності, сенсомоторна реакція.

Порушення процесів психомоторного розвитку та саморегуляції тією чи іншою мірою притаманне практично всім сучасним дітям. Це зумовлено цілим рядом несприятливих умов, які істотно ускладнюють психологічний розвиток і виховання дітей. До таких факторів можна зарахувати втрату значущості фізичної культури в суспільстві, велику кількість часу, що проводять діти та їх батьки перед телевізорами та комп'ютерами, екологічну обстановку, недоліки медичного контролю та допомоги у виявленні відхилень у психомоторному розвитку дитини, відсутність у масових освітніх установах контролю за психомоторним розвитком дітей тощо. А між тим напружений ритм життя ускладнює взаємозв'язок "людина – середовище", висуває до дітей все більше й більше вимог: вміння витримувати навантаження, концентрувати увагу, швидко реагувати на зовнішні стимули, засвоювати величезні блоки інформації, володіти своїми емоціями тощо.

Результати свідчать про тісний зв'язок психомоторного й фізичного розвитку, про те, що високому рівню психомоторного розвитку відповідає вищий рівень як фізичного, так і психологічного розвитку. Однак шляхи такого впливу не завжди зрозумілі й вимагають подальшої розробки. Багато авторів відзначає, що, незважаючи на тривалий період вивчення психомоторики, багато питань є відкритими. Відсутнє загальноприйняте розуміння психомоторних якостей, засад їх формування, удосконалення психомоторних функцій [6].

Тому одним з важливих завдань для педагогічної науки є осмислення необхідності нової якості, організаційно-структурної побудови системи фізичної культури, створення інноваційних педагогічних технологій, адекват-

тних вимог часу, що відповідає сучасній концепції освіти, метою якої стає сама людина, її здоров'я, здібності, інтереси й потреби.

Зв'язок психомоторики з практичною діяльністю, дієвістю та активністю психіки вивчав І. М. Сеченов. Дослідженню довільних рухів присвячені праці М. О. Бернштейна, М. О. Гуревича, М. І. Озерецького та ін. Так, М. О. Бернштейн розглядав психомоторну дію, яка будується за системою ієрархії та субординації рівнів побудови рухів. Ця система створюється відповідно до участі тих або інших відділів центральної нервової системи [1].

Ефективність психомоторної діяльності визначається функціональним станом моторної системи та нейродинамічних функцій. Нейродинамічні функції характеризують за швидкістю перебігу, швидкістю виникнення й концентрації після первинної фази іррадіації, а також зникнення нервового збудження після припинення дії подразника. По суті, нейродинамічні функції визначають ефективність вироблення умовних рефлексів психомоторної діяльності людини.

Цілеспрямований вплив засобів фізичного виховання на психічний розвиток висвітлено в працях В. В. Волкова, Г. А. Каданцевої, Б. Б. Косова, Н. Б. Стамбулової та ін. Зокрема, В. В. Озеров у зв'язку з ідеєю безперервної освіти й фізичного виховання розкрив психологічні основи діагностики та формування психомоторних здібностей в учнівської молоді та видатних спортсменів у найважливіші періоди розвитку людини (дитинство, юність, юність і змужніння). В експериментальній роботі було доведено, що психомоторні якості можна прискорено формувати за допомогою спеціально розроблених методик, які забезпечують випереджальний психомоторний розвиток і, як наслідок цього, ефективніший розвиток рухових якостей в оволодінні спеціалізованими руховими навичками порівняно з традиційними методами фізичного виховання. Вплив уроків фізичного виховання на розвиток уваги, вербальної пам'яті, мислення й точності рухів у школярів 4–6-х і 7–8-х класів досліджував В. В. Волков [5].

У дефектології накопичений позитивний досвід з використання засобів фізичного виховання з метою корекції психічних і психомоторних відхилень у дітей із ЗПР. Експериментально доведено позитивний вплив відновлювальних і корекційних програм у цій галузі (Є. А. Екжанова, Е. С. Мандрусова, І. Ф. Марковська, І. А. Мельничук та ін.). Відзначено позитивні зміни в емоційній сфері дітей, підвищення їх упевненості за підсумками застосування таких програм.

З'явилися програми психомоторного розвитку дітей, їх психічного розвитку, в основі яких лежить ігрова діяльність, під час якої реалізується рухова активність дітей (Г. А. Волкова, В. Л. Страковская, М. І. Чистякова та ін.). Психогімнастика Г. Юнової орієнтована на підлітків, спрямована на зняття напруги, освоєння "мови" тіла, розвиток почуття належності до групи; програма, розроблена Т. Ю. Андрющенко Н. В. Карабековою, – на корекцію психічного розвитку молодшого школяра на початковому етапі навчання. Особливо відзначимо програму психомоторного розвитку молод-

ших школярів Б. Б. Косова, яка розрахована на весь період навчання в початковій школі [4].

Проблема розвитку моторики (рухів) дитини здавна приваблювала дослідників. Під психомоторним розвитком розуміють процес зміни та становлення функціональних систем організму протягом його індивідуального й суспільного життя. На сучасному рівні знань можна зробити висновок, що психомоторні акти людини – це складно організовані пізнавально-регуляторні системи, у яких у єдності представлені мотиваційні, функціональні й операційні компоненти.

Встановлено численні зв'язки між різними сторонами психічного та моторного розвитку людини: на дорослих людей (Б. Г. Ананьєв), школярів (Е. А. Журавльова, Н. Б. Стамбулова, А. В. Стамбулом, М. А. Матова).

Ж. Піаже визначив, що сенсомоторна координація є першою стадією розвитку інтелекту. Він виділив шість стадій сенсомоторного розвитку й звернув увагу на те, що сенсомоторний інтелект за своєю структурою являє собою систему послідовно пов'язаних схем рухів, що приводить до певної логіки дії. Психомоторний розвиток починається з неспецифічної маніпуляції з предметами й продовжується розумною усвідомленою психомоторною діяльністю, під якою розуміють цілеспрямоване плановане сприйняття та перетворення дійсності за допомогою дій.

Однак ретельного розгляду саме компонентів психомоторних якостей та їх взаємозв'язків на сьогодні не здійснено.

Мета статті – визначення рівня взаємозв'язків між психомоторними якостями в учнів молодших класів на уроках з фізичної культури.

Провівши ретельний аналіз літератури щодо психомоторних якостей, ми визначили їх структуру.

Психомоторні якості складаються з моторної системи та нейродинамічних функцій [2]. До моторної системи належать:

- група силових якостей;
- якості, які характеризують швидкодію (час одиничного виконання вправи, час реагування на сигнал, частота рухів);
- група якостей, які характеризують витривалість (інтенсивність, обсяг виконання вправи);
- рухливість у суглобах (активна, пасивна);
- група координаційних якостей (темп і ритм вправи, рівновага тіла, рухова пам'ять) тощо.

До нейродинамічних функцій належать сенсомоторні реакції (зорові, слухові, рухові тощо), які містять у собі інформацію про латентний та моторний періоди. Латентний період – це час від моменту появи сигналу до початку руху. Моторний період – час виконання руху. Сенсомоторна реакція характеризується правильністю, точністю й своєчасністю. Можна вчасно зреагувати, але вчинити неправильно. Час реакції збільшується з віком, хоча згодом досвід з прогнозування ситуації компенсує сповільнену реакцію [3].

Оскільки ми розглядали учнів молодшої школи, за основу дослідження взяли координаційні якості. Саме вони є сенситивним періодом розвитку в учнів молодших класів.

З метою визначення взаємозв'язків психомоторних якостей ми порівняли рівні розвитку різних проявів координаційних здібностей і показників сприйняття та переробки зорової інформації. Серед цих показників нами був проведений кореляційний аналіз. Результати кореляційного аналізу надали змогу оцінити взаємозв'язок кожного з показників. Взаємозв'язок показників характеризується та визначається коефіцієнтами кореляції, цифрове значення яких перебуває в межах від 0 до 1,0. На практиці прийнято вважати, що ступінь зв'язку: 0,00–0,25 – відсутній; 0,25–0,5 – слабкий; 0,50–0,75 – середній; 0,75–0,99 – високий.

Дані кореляційного аналізу свідчать про різноспрямований як кількісно, так і якісно, взаємозв'язок між показниками. Виявлення структури взаємозв'язку показників здійснено на основі даних, отриманих на констатувальному етапі експерименту.

Аналізуючи ступінь взаємозв'язку показників координаційних здібностей та здатності до сприйняття й переробки зорової інформації досліджуваних учнів 1-х класів на початку експерименту, ми відзначили, що найбільший взаємозв'язок між компонентами координаційних здібностей та сприйняття зорової інформації мають здібність до збереження рівноваги ($r = 0,36$), визначення рухової пам'яті ($r = 0,36$) з показником простої зорової реакції латентного періоду часу. Також наявний взаємозв'язок між здатністю до відчуття ритму та реакцією вибору латентного періоду часу ($r = 0,45$). Між сприйняттям і переробкою зорової інформації та здібністю до відчуття часу ми спостерігаємо зворотний зв'язок, тому в подальшому будемо звертати увагу на те, щоб у нашій методиці під час занять фізичною культурою вправи на розвиток здібності до відчуття часу застосовували в незначній кількості в учнів 1-х класів, оскільки вони будуть перенавантажувати дітей.

В учнів 2-х класів взаємозв'язок спостерігається між здібністю до збереження рівноваги ($r = 0,38$), здібністю до відчуття часу ($r = 0,43$) та простою зоровою реакцією показників латентного періоду часу ($r = 0,41$). Тобто наскільки високо розвиненою буде швидкість переробки інформації, настільки якісно будуть виконані вправи на рівновагу, на здібність до відчуття часу та просту зорову реакцію. Однак спостерігається й зворотний взаємозв'язок між відчуттям ритму ($r = -0,41$) латентного періоду та руховою пам'яттю ($r = -0,31$). Це говорить нам про те, що при використанні вправ на рухову пам'ять покращення рівня розвитку сприйняття та переробки інформації не буде відбуватись, це очевидний факт, оскільки під час виконання вправ на розвиток рухової пам'яті учні повинні бути максимально зосереджені та якомога швидше засвоювати матеріал, це призводить до напруження емоційного, фізичного та розумового.

В учнів 3-х класів у процесі дослідження виявлено такі взаємозв'язки між здібністю до відчуття часу та реакцією вибору показника латентного періоду часу ($r = 0,39$), між здібністю до збереження рівноваги ($r = 0,34$). Однак за показниками відчуття ритму ($r = -0,50$), просторово-часовою та динамічною чутливістю ($r = -0,41$) та відчуттям часу ($r = -0,38$) ми спостерігаємо зворотний зв'язок, який свідчить про те, що під час занять фізичною культурою потрібно використовувати незначну кількість вправ на ці аспекти координаційних здібностей, оскільки велика кількість приділеного часу на відчуття ритму та часу призводить до психоемоційного перенапруження й у подальшому до розсіяної уваги та низької зосередженості учнів.

В учнів 4-х класів взаємозв'язки між координаційними здібностями та сприйняттям і переробкою зорової інформації за результатами нашого кореляційного аналізу знижуються порівняно з учнями 1–3-х класів. На нашу думку, це пов'язано з віковими особливостями, оскільки в учнів 4-х класів більш стабільна та розвинена центральна нервова система. Вони можуть довше зосереджувати свою увагу на завданні, виконувати вправи більш злагоджено, це водночас зберігає їх психоемоційний стан на вищому рівні, їх нервова система не настільки перенапружується, як в учнів 1–3-х класів.

Висновки. Аналіз літературних джерел та результатів проведеного дослідження розвитку психомоторних якостей у школярів молодших класів свідчить, що природний розвиток психомоторних якостей найбільш інтенсивно відбувається в молодшому шкільному віці; у шкільний період розвитку дитини спостерігається залежність рівня розвитку психомоторних якостей від віку, статі, рухового режиму школярів. Ми виявили, що координаційні якості та сприйняття зорової інформації взаємозалежні, тому необхідно приділяти увагу цим якостям. Розвиток у молодшому шкільному віці сенситивних координаційних якостей залежить від стану психоемоційної сфери учнів.

Таким чином, психомоторний розвиток особливо актуальний для дітей молодшого шкільного віку. Це зумовлено такими специфічними перевагами рухових завдань, які містять у собі тісний зв'язок з емоційною сферою особистості, доступність самоконтролю й саморегуляції руху для дітей (Б. Б. Косов).

Список використаної літератури

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – Москва : Медицина, 1966. – 349 с.
2. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 384 с.
3. Коробейников Г. В. Психофизиологические механизмы умственной деятельности человека / Г. В. Коробейников. – Киев : Укр. фитосоц. центр, 2002. – 124 с.
4. Косов Б. Б. Психомоторное развитие младших школьников / Б. Б. Косов. – Санкт-Петербург : Кристалл, 1989. – С. 43–48.
5. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна : Феникс+, 2002. – 320 с.

6. Рыжкова В. В. Совершенствование психомоторных функций первоклассника как предпосылка его успешного обучения / В. В. Рыжкова // Качество непрерывного образования как фактор профессионального роста педагога и оптимизации учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении : матер. межрегион. заочн. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2005. – С. 15–17.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.

Брик А. В. Определение взаимосвязей психомоторных качеств учащихся младших классов на уроках физической культуры

Изучение становления и развития многоуровневой структуры психомоторной организации человека является одним из важнейших направлений современной педагогики. В статье исследуются взаимосвязи развития двигательных качеств и психических процессов, интеллекта и физической подготовленности, влияние повышенного двигательного режима на умственную работоспособность. В результате анализа литературных источников сделан вывод о том, что психомоторным качествам уделяется недостаточно внимания, поэтому определены взаимосвязи между психомоторными качествами, которые включают в себя координационные качества и восприятия, и переработки зрительной информации.

Ключевые слова: психомоторные качества, физическая культура, координационные способности, сенсомоторная реакция.

Bryk A. Defining Relationships Psychomotor Skills of Primary School Pupils at Lessons of Physical Culture

Studying the formation and development of multilevel structure of psychomotor rights is one of the most important areas of modern pedagogy. We study the relationship of motor skills and mental processes, intelligence and physical fitness, the impact of increased motor mode on mental performance. Formation of functional motor system is important in organizing the integrative activity of the brain, that is in the relationship of various functional systems that are the basis of neuro-psychic activity of man. In the age pedagogy primary school age has a special place: in this age mastered the learning activity, formed arbitrariness mental functions occur reflection, self-control and action begin to relate to the internal plan. Motor program psychomotor activity largely determines its structure. As a component of psychomotor activity are motor and sensory. Based on the interaction between motor and sensory components determined result psychomotor activities. The use of the term "Psychomotor quality" is justified in cases where not only studied the physiological side of motor skills, but also psychological mechanisms of their manifestations. Research on problems of coordination abilities in children (R. Boychuk, 2012; L. Nazarenko, 2003; J. Kozetov, 2001; T. Skaliy, 2006; O. Pysarenkova, 2010) indicate that it is a period of 7–12 years created Coordination is the basis for the necessary physiological and psychological conditions. An analysis of the literature psychomotor qualities neglected. Therefore, in this study we determined the relationship between psychomotor qualities, which included the coordination and quality perception and processing of visual information.

Key words: psychomotor qualities, physical training, coordination abilities, sensorimotor reaction.

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто ігрові, інтерактивні технології та технології проектного навчання як вид сучасних педагогічних технологій на уроках у початкових класах. Висвітлено роль ігрових технологій для молодших школярів, види інтерактивних вправ, функцій та основні етапи проектної роботи. Показано найрізноманітніші класифікації сучасних педагогічних технологій, над якими працює педагогічний колектив початкової школи. Акцентовано на використанні ігрової діяльності з метою оптимізації навчального процесу. Значну увагу приділено технології інтерактивного навчання. Розкрито особливості застосування інтерактивних технологій, які висувають певні вимоги до структури уроку. Показано основні п'ять етапів структури уроку: мотивація, оголошення, подання теми та очікуваних навчальних результатів, актуалізація знань, інтерактивна вправа та рефлексія. Виокремлено проектну діяльність як одну з найперспективніших складових освітнього процесу. Значну увагу приділено етапам роботи в проекті.

Ключові слова: педагогічні технології, ігрові та інтерактивні технології, технологія проектного навчання, компетентності.

Сучасні педагогічні технології стають типовим явищем освітянської практики, а готовність до їх застосування – вимогою до всіх педагогів. Актуальність цього питання зумовлена змістом сучасної реформи загальноосвітньої школи. Педагогічна технологія має стати інструментом, за допомогою якого вчителі могли б точно визначати шляхи реалізації своїх психолого-педагогічних і методичних знань, отримувати нові знання у справі навчання й виховання.

Застосування сучасних інноваційно-педагогічних технологій дає змогу створити ефективну систему навчання дітей, яка: сприяє активізації пізнавальної діяльності, мотивації до навчання, високій результативності; забезпечує психологічний комфорт; розвиває креативне та критичне мислення; забезпечує вільний вибір; сприяє індивідуалізації навчальної діяльності; створює ситуацію успіху [3, с. 136].

Отже, педагогічна технологія – один із спеціальних напрямів педагогічної науки (прикладна педагогіка), покликаний забезпечити досягнення певних завдань, підвищувати ефективність навчально-виховного рівня, гарантувати його високий рівень. За допомогою сучасних інноваційних технологій забезпечується можливість досягнення ефективного результату в розвитку особистісних якостей у процесі засвоєння знань, умінь, навичок.

Інноваційні технології навчання розробляли А. Єршов (комп'ютерні (інформаційні) технології); А. Белкін (педагогічна технологія створення ситуацій успіху); Л. Виготський, К. Мередіт, Ж. Піаже, Д. Стіл, Ч. Темпл (технологія розвитку критичного мислення); В. Коваленко, Б. Нікітін,

П. Підкасистий, М. Стронінта (ігрові технології); Л. Пироженко, О. По-метун (інтерактивні технології); К. Баханов, В. Гузєєв, Д. Дьюї, І. Єрмаков, В. Кілпатрик, О. Пехота, І. Чечель (технології проектного навчання).

Мета статті – проаналізувати сучасні педагогічні технології в початковій школі.

У теорії та практиці роботи шкіл сьогодні існує багато варіантів навчально-виховного процесу. Кожен учитель, автор привносить у педагогічний процес щось своє, індивідуальне, у зв'язку з чим говорять, що кожна конкретна технологія є авторською. З цією думкою можна погодитися. Проте багато технологій за своїми цілями, змістом застосовуваних методів і засобів мають досить багато спільного, і ці загальні ознаки можна поділити на кілька узагальнених груп. Нові педагогічні технології можуть ґрунтуватися тільки на більш глибоких знаннях про дітей, розумінні глибинних процесів формування різних якостей. Поки технологія не створена, панує індивідуальна майстерність. Але рано чи пізно вона поступається місцем “колективній майстерності”, концентрованим вираженням якого є технологія.

Сьогодні в цьому питанні ще немає повної ясності. В літературі описано сотні різних визначень, які називають технологіями. В принципі, будь-яке, навіть саме незначне, відхилення педагогічного процесу від раніше відомих або існуючих зразків можна позначити як окрему технологію. Критеріями є значущість, обсяг перетворень. Технологія – це комплексне вирішення великої проблеми, поява нового напрямку, все інше – це пропозиції, педагогічні знахідки, конкретні новації.

У дидактичному процесі взаємодіють учитель, учень і предмет навчання. Мета учня – оволодіти ним. Мета педагога – організувати процес і допомогти учневі в оволодінні ними [1, с. 79].

За сутнісною та інструментально значущою властивостями (наприклад, цільової орієнтації, характером взаємодії вчителя та учня, організації навчання) виділяють такі класи педагогічних технологій.

За рівнем застосування виділяють загально педагогічні, предметні та модульні технології.

За філософською основою: матеріалістичні й ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, наукові й релігійні, гуманістичні та антигуманні, антропософські й теософські, вільного виховання й примусу тощо.

За провідним чинником психічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні технології.

В принципі, не існує таких монотехнологій, які використовували б тільки один який-небудь єдиний фактор, метод, принцип. Педагогічна технологія завжди комплексна. Однак своїм акцентом на той чи інший аспект процесу навчання технологія стає характерною й отримує від цього свою назву.

Також існують найрізноманітніші класифікації сучасних педагогічних технологій, над якими працює педагогічний колектив початкової школи. Ми розглянули деякі з них: технологія проектного навчання – передбачає таку

систему організації навчання, за якої учні набувають знань, умінь і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань, проектів; ігрова – використовують у процесі навчання дітей різних вікових груп; інтерактивна – ґрунтується на концептуальних ідеях співробітництва, взаємонавчання; комп'ютерні (інформаційні) технології – спрямовані на формування вмінь роботи з інформацією, дослідницьких умінь, умінь приймати оптимальне рішення, цілісне інформаційне забезпечення; створення ситуації успіху – націлена на створення ситуації успіху для розвитку особистості дитини, надає кожному можливість відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри в свої сили; технологія розвитку критичного мислення – є сукупністю різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення набутих знань [6, с. 135].

Ігрові технології є однією з найпоширеніших форм навчання молодших школярів, яка дає змогу зробити цікавими й захоплюючими не тільки роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, а й життєві кроки з вивчення предметів. Застосування в навчальному пізнанні ігрових технологій стимулює розвиток усіх сфер учня – потребнісно-мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової, комунікативної. А тому можна стверджувати, що ігри можуть ефективно використовуватися для навчання учнів, розвитку інтересів, а також для формування належних міжособистісних стосунків в учнівському колективі, поглиблення соціалізації особистості учнів.

Поняття “ігрові педагогічні технології” включає досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор узагалі, педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання й відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й охарактеризовані навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукання, стимулювання до навчальної діяльності [9, с. 95].

На сьогодні також поширеною є групова (колективна) технологія навчання, яка передбачає організацію навчального процесу, за якої навчання здійснюється в процесі спілкування між учнями (взаємонавчання) в групах. Група може складатися з двох і більше учнів, може бути однорідною або різнорідною за певними ознаками, може бути постійною та мобільною.

Групові форми навчання дають змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання, формують внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації, сприяють формуванню комунікативних якостей учнів, активізують розумову діяльність. Робота в групах (колективна) дає найбільший ефект у засвоєнні знань.

В Україні розробили та пропагують технологію інтерактивного навчання О. Пометун. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має на меті створення комфортних умов

навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [6, с. 12].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок і вмінь як предметних, так і загальнонавчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей. Технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем.

Інтерактивне навчання – це навчання діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроку. Структура таких уроків складається з п'яти етапів. Одним із них є мотивація, яка, в свою чергу, має сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація чітко пов'язана з темою уроку, вона психологічно готує учнів до її сприйняття, налаштовує їх на вирішення певних проблем. Без виникнення мотивів учіння й мотивації навчальної діяльності не може бути ефективного пізнання. Матеріал, поданий під час мотивації, наприкінці підсумовується й стає “місточком” для подання мети уроку. Мотивація допомагає також викликати в учнів інтерес до теми уроку, налаштувати їх на ефективний процес пізнання, викликати власну зацікавленість, психологічно підготувати учнів до сприйняття теми уроку [3, с. 256].

Для цього можна використовувати прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, зацікавленість до знань і процесу їх сприймання. Це може бути короткочасна розповідь учителя, бесіда, демонстрування наочності.

З інтерактивних вправ можна використовувати такі: “Вилучи зайве”, “Роз'єднай слова”, “Криголам”, “Банани”, “Мікрофон”, “Задом наперед”, “Скринька скарг”.

Наступним етапом уроку є оголошення, подання теми та очікуваних навчальних результатів. Його цілями є забезпечення розуміння учнями змісту їх діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти й що від них очікує вчитель. Без чіткого та конкретного визначення та усвідомлення учнями навчальних результатів їх пізнавальної діяльності, особливо на уроках із використанням інтерактивних технологій, учні можуть сприйняти навчальний процес як ігрову форму діяльності, не пов'язану з навчальним предметом.

Доречно використати такі інтерактивні вправи: “Морський бій”, “Загадкові будиночки”, “Мікрофон”.

Наступним етапом уроку є актуалізація знань, надання необхідної інформації. Його цілями є забезпечення учням достатньо інформації, щоб потім на її основі виконувати практичні завдання. Це може бути читання роздавального матеріалу, виконання домашнього завдання. Для того, щоб зекономити час, можна подати інформацію в письмовому вигляді для попереднього (домашнього) вивчення. На самому уроці вчитель може ще раз розглянути її, особливу увагу звернути на практичні поради; за потреби, прокоментувати терміни або організувати невеличке опитування [4, с. 256].

Під час повідомлення необхідної інформації доречними будуть такі інтерактивні вправи: “Мозковий штурм”, “Мозкова атака”, “Тронування”, “Кубування”, “Морський бій”.

Наступним етапом є інтерактивна вправа (центральна частина заняття), метою якого є практично засвоїти навчальний матеріал; досягти поставленої мети уроку. Послідовність роботи під час її проведення є такою: інструктування; об'єднання учнів у групи та розподіл ролей; виконання завдання в групах (самостійна робота), співпраця; презентація результатів виконання вправи; рефлексія результатів учнями.

Серед ключових інтерактивних вправ доцільними є “Допомога”, “Ажурна пилка”, “Читання з передбаченням”, “Пішохідний тур”, “Добре – погано”, “Навчаючи – вчуся”.

Наступним і останнім етапом уроку є рефлексія (підбиття підсумків), оцінювання результатів уроку. Цілями цього етапу є пригадування та усвідомлення основних компонентів діяльності: її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо.

Послідовність роботи під час підсумкового етапу [5, с. 259]:

1. Встановлення фактів (що відбулося?).
2. Аналіз причин (чому це відбулося?).
3. Планування дій (що нам робити далі?).

На етапі рефлексії доцільними є інтерактивні вправи: “Незакінчені речення”, “Інтерв'ю”, “Від А до Я”, “Тестування”.

Отже, інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітувати, адже від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та класом завдання. Інтерактивні технології навчання містять чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи та прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові й навчальні умови та процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови для творчого саморозвитку та самореалізації учнів. Самостійне здобуття знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему та приймати рішення відбуваються саме через метод проекту [7, с. 20].

У сучасній школі можна виділити чотири основні напрями ефективного використання проектної технології: проект як метод навчання на уроці; проектні технології дистанційного навчання; для формування дослідницьких навичок школярів у позаурочній роботі; як метод організації дослідницької діяльності вчителів.

Використання проектної технології в початковій школі має свою специфіку: треба враховувати вікові та психологічні особливості учнів. Усі етапи проектної діяльності повинні ретельно контролювати вчителі, оскільки і теоретичних, і практичних знань та вмінь у молодших школярів ще мало. Проекти для початкової школи в більшості випадків мають бути короткотривалі.

Залучення молодших школярів до проектної роботи сприяє формуванню в них таких компетентностей: уміння працювати в колективі; вміння розділяти відповідальність, аналізувати результати діяльності; відчувати себе членом команди; навички аналітичного погляду на інформацію; здатність до адекватної самооцінки.

Проект – це індивідуальна, частіше групова або колективна діяльність школярів, яка спрямована на створення певного унікального кінцевого продукту.

Особливості проектної діяльності молодших школярів [8, с. 101]:

1. Робота в проекті розпочинається з чіткого формулювання мети проекту, завдань і планування дій.

2. Найбільш важливою частиною плану є покрокова розробка проекту, в якій вказано перелік конкретних дій з вказівкою виходів, термінів, відповідальних.

3. Обирають форму проектної діяльності: індивідуальну, групову, колективну.

4. Робота у проекті передбачає пошук інформації, яка потім буде оброблятися, систематизуватися, узагальнюватися, адаптуватися для подальшого використання.

5. Результатом роботи над проектом є якийсь певний кінцевий продукт, наприклад: газета, книга, листівка, виставка малюнків, колективне панно, твір, комп'ютерна презентація, стаття в газету, реклама, віртуальний музей, фотоальбом, збірка власних творів, вистава, свято, концерт, рольова гра, екскурсія, тематична міні-збірка, сценка, дослідницька робота тощо.

6. Робота в проекті закінчується презентацією його кінцевого продукту.

Основними етапи роботи в проекті є організаційний етап, коли вчитель повідомляє учням тему, мету, кінцевий продукт проекту, завдання, план роботи. Усе це обговорюють у класі, учні роблять свої пропозиції.

Другим етапом є підготовчий, де відбувається збирання матеріалу, ознайомлення з навчальною інформацією, виконання тренувальних вправ.

Третій етап – проектна робота – починається з проектування “макета”, опрацювання зібраної інформації, її коригування. На цьому етапі учні звертаються до довідників, словників, до вчителя для отримання додаткової інформації.

Четвертий етап – оформлювальний, де відбувається остаточне оформлення кінцевого продукту (малювання, складання, розфарбовування, оформлення презентації тощо). Це може відбуватися як у школі, так і вдома.

П’ятий етап – презентація проекту. На ньому учні розповідають про свою роботу в проекті, демонструють кінцевий продукт, захищають ідею, зміст, відповідають на запитання опонентів.

Останнім етапом роботи в проекті є підбиття підсумків [9, с. 85].

Висновки. Отже, можна зазначити, що системне запровадження сучасних педагогічних технологій у школі (починаючи з початкової ланки) зумовлюють те, що учні поступово опановують її не тільки як навчальну технологію, вміння самостійно вчитися, критично мислити, а й як метод організації та планування своєї подальшої життєдіяльності. Врешті це сприяє підготовці молоді, яка ґрунтує свою діяльність на основі демократичних цінностей, схильна до навчання впродовж життя, здатна бути конкурентоздатною на європейському й світовому освітніх просторах та на ринку праці.

Різноманітність і велика кількість сучасних педагогічних технологій вимагають від учителя пильної уваги та відповідної підготовки до їх вибору та впровадження в навчально-виховний процес. Інноваційна діяльність передбачає наявність у вчителя найвищого ступеня педагогічної творчості, оскільки сутність такої діяльності передбачає оновлення педагогічного процесу, інтеграцію прогресивного в традиційну систему навчання й виховання.

Перспективним напрямом досліджень у цій сфері є умови та перспективи впровадження сучасних педагогічних технологій у навчально-виховний процес початкової школи.

Список використаних літератури

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : книга для учителя / А. С. Белкин. – Москва : Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
3. Зайчук В. О. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інноваційний аспект / В. О. Зайчук, А. С. Нісімчук, А. Д. Білан. – Луцьк : Твердиня, 2009. – Т. 2. – 312 с.
4. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н. В. Морзе. – Київ : Видавнича група ВНУ, 2008. – 352 с.
5. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н. П. Наволокова. – Харків : Основа, 2011. – 213 с.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2005. – 192 с.

7. Полтавець О. С. Впровадження інноваційних технологій у практику роботи початкової школи / О. С. Полтавець // Почат. навчання та виховання. – 2006. – № 16. – Додаток “Метод. банк”. – С. 1–24.

8. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

9. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Харків : Основа, 2003. – 80 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2016.

Витюк И. С. Современные педагогические технологии в начальной школе

В статье рассматриваются игровые, интерактивные технологии и технологии проектного обучения как вид современных педагогических технологий на уроках в начальных классах. Освещается роль игровых технологий для младших школьников, виды интерактивных упражнений, функции и основные этапы проектной работы. Показаны самые разные классификации современных педагогических технологий, над которыми работает педагогический коллектив начальной школы. Акцентировано внимание на использовании игровой деятельности с целью оптимизации учебного процесса. Значительное внимание уделено технологии интерактивного обучения. Раскрыты особенности применения интерактивных технологий, которые выдвигают определенные требования к структуре урока. Показаны основные пять этапов структуры урока: мотивация, объявления, представление темы и ожидаемых учебных результатов, актуализация знаний, интерактивное упражнение и рефлексия. Отмечено проектную деятельность как одну из самых перспективных составляющих образовательного процесса. Значительное внимание уделено этапам работы в проекте.

Ключевые слова: педагогические технологии, игровые и интерактивные технологии, технология проектного обучения, компетентности.

Vitiuk I. Modern Pedagogical Technologies in Primary School

The gaming, interactive technologies and technologies of project-based learning as a form of modern pedagogical technologies at the lessons in primary school have been studied in the article. The role of gaming technology for junior schoolchildren, the types of interactive exercises, functions and the main stages of project work have been cleared out. The variety of classifications of modern pedagogical technologies, which are worked out by the teaching staff of primary school have been shown. The attention is focused on the use of gaming activity for the purpose of optimization of educational process. Considerable attention is paid to techniques of interactive learning. The peculiarities of the using interactive technologies, which show certain demands to the structure of the lesson, have been revealed. Five main steps of lesson structure are shown: motivation, announcement, presentation of the topics and the expected learning outcomes, actualization of knowledge, interactive exercise and reflection. The project activity is mentioned as one of the most promising components of the educational process. Considerable attention is paid to the stages of work in the project. The topicality of the content of modern secondary school reform has been revealed. It is mentioned that pedagogical technology should become a tool with which teachers could accurately identify ways to implement their psycho-pedagogical and methodological knowledge, to acquire new knowledge in teaching and education. The attention is focused on diversity and a large number of modern pedagogical technologies, which require the teacher's undivided attention and proper preparation for their selection and implementation in the educational process.

Key words: educational technologies, game and interactive technologies, technology of project-based learning, competences.

УДК 373.3

С. О. ДОЦЕНКО

докторант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ВІНАХІДНИЦЬКИХ ЗАДАЧ

У статті порушено проблему розвитку творчих здібностей учнів початкових класів засобами винахідницьких задач. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу та визначено творчість як діяльність, у результаті якої з'являється щось нове, неповторне та оригінальне. Подано фази функціонування творчості та наведено показники сформованості творчого мислення: чутливість до нового; здатність бачити проблемні ситуації; здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези та оригінальні ідеї; швидкість, гнучкість і критичність мислення. Охарактеризовано винахідницьку задачу як задачу, яка містить пізнавальні суперечності, процес вирішення якого сприяє формуванню в учнів винахідницьких умінь. Акцентовано на теорії розв'язання винахідницьких задач Г. Альтшуллера. Подано алгоритм розв'язання винахідницьких задач. Наведено приклади формування винахідницьких умінь учнів початкових класів на уроках еврики.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, технологія розв'язання винахідницьких задач, ТРВЗ-педагогіка, початкова освіта, еврика.

Головним вектором модернізації національної освіти, як зазначає в Концепції “Нової української школи” міністр освіти і науки Лілія Гриневич, є організація освітньої діяльності з урахуванням навичок ХХІ ст., відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій навчання. Концепція нової системи навчання передбачає орієнтацію освіти не просто на засвоєння учнем певного обсягу знань, а на розвиток його особистості, його пізнавальних і творчих здібностей. Метою шкільної освіти є формування ключових компетенцій учнів, зокрема вміння використовувати знання під час вирішення різноманітних проблем. Згідно із зазначеними цілями освіти, необхідним є новий підхід до побудови інноваційної моделі навчання. Традиційна технологія, коли на уроках дітям “дають знання”, а вдома відбувається відпрацювання навичок, не забезпечує рівня освіти, що відповідає запитам сучасного суспільства. Сьогодні пріоритетними є системи навчання, що сприяють індивідуалізації засвоєння знань, розвитку пізнавальної самостійності учнів, реалізації їх творчого потенціалу. Тому **метою статті** є узагальнення пошуків науковців щодо розвитку творчих здібностей учнів засобами винахідницьких задач.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що проблема розвитку творчої діяльності перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Так, теоретико-методологічні засади проблематики творчості висвітлено в працях А. Алексюка, Ю. Алієва, Г. Бугайцева, І. Волкова, О. Джуринського, Д. Кабалевського, Г. Калмикова, В. Качкана, В. Кузіна, Л. Левчука, Б. Лихачова, Л. Ніколаєнко, С. Сисоєвої, І. Соколова, О. Сухомлинської, Т. Шпікалової, М. Ярмаче та ін. Важливу роль у формуванні сучасних педагогічних підходів до розвитку творчих здібностей зіграли дослідження у сфері дидактики

(Н. Бібік, В. Вільямс, І. Журавльов, Л. Заков, Т. Комарова, І. Лернер, Х. Пасоу, В. Раєвський, О. Савченко, М. Скаткін, С. Сисоєва та ін). За останні роки широко визнаними стали дослідження фундаторів вимірювання творчих здібностей: Е. де Боно, Дж. Гілфорда, Дж. Рензулі, П. Торренса та ін. Психолого-педагогічні проблеми творчості є предметом дослідження багатьох відомих зарубіжних учених (Ж. Брюно, С. Кейплан, Ф. Монкс, Р. Палес, Х. Пасоу, А. Робінзон, Д. Сіск, А. Танненбаум, К. Хеллер, А. Ціаміс, Б. Шор та ін). Серед сучасних позицій науковців стосовно природи творчості виділяють два підходи. Перший – творчість розглядають як діяльність, що спрямована на створення нових суспільно значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об'єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. Другий підхід пов'язує творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності [3; 9].

У педагогічній літературі творчу особистість розглядають як індивіда, який володіє високим рівнем знань, прагне до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки є найбільш характерним. Головним показником творчої особистості вважають наявність творчих здібностей, які розглядають як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання. Отже, творчість визначають як *діяльність, у результаті якої з'являється щось нове, неповторне та оригінальне*.

С. Сисоєва зазначає: “Творчість – одне із найзагадковіших явищ у житті кожної людини та суспільства в цілому. Творчість не тільки забезпечує поступальний рух суспільства вперед, розвиток земної цивілізації. Творчість, що може навіть важливіше, з погляду гуманності буття, маючи могутній психо-реабілітаційний ефект, охороняє людину, творця від стресів, відгороджує від повсякденності і суєти, дозволяє зануритися в себе, у свою творчість, черпати в ній сили й натхнення для життя і творчих звершень” [10].

Згідно з теорією К. Роджерса, головним чинником творчої діяльності є прагнення людини реалізувати себе, проявити свої можливості. Л. Віготський зазначав, що творчість є необхідною умовою існування людини, і вона виявляється в неї щодня [3]. Суб'єктивною передумовою для творчості є здатність до творчої діяльності, або креативність особистості. Визначають певні фази функціонування творчості:

1. Фаза довільного, логічного пошуку. На цій стадії актуалізуються знання, що необхідні для вирішення творчого завдання, яке не може бути отримано безпосередньо шляхом логічного висновку. Учень усвідомлено відбирає факти, що сприяють ефективному вирішенню, здійснює узагальнення й перенесення раніше отриманих знань у нові умови; застосовує прийоми аналізу й синтезу отриманих даних згідно з гіпотезою. На цій стадії переважає усвідомлене уявлення про результат діяльності та способи його цілеспрямованого досягнення.

2. Фаза інтуїтивного рішення. Для цієї фази характерним є неусвідомлений пошук способу вирішення проблем, в основі якого лежить прин-

цип подвійності результату дії людини. Необхідність в інтуїтивному вирішенні завдання виникає в разі, якщо на попередній стадії обрані логічні прийоми є неефективними для вирішення поставленого завдання й були потрібні інші способи досягнення мети. Рівень усвідомленості поведінки на стадії інтуїтивного рішення знижений, і знайдене рішення виглядає як несподіване й мимовільне.

3. Фаза вербалізації інтуїтивного рішення. Інтуїтивне рішення проблеми на попередній стадії творчого процесу здійснюється неусвідомлено. Усвідомлений тільки результат (факт) рішення. На стадії вербалізації інтуїтивного рішення здійснюється пояснення способу розв'язання. Основою усвідомлення результату та способу вирішення проблеми є включення людини в процес взаємодії (комунікації) з будь-якою людиною, наприклад, експериментатором.

4. Фаза формалізації вербалізованого рішення. На цій стадії формулюється завдання логічного опису шляхів вирішення нового завдання. Процес формалізації рішення відбувається на свідомому рівні.

Зазначені фази творчого процесу розглядають як структурні рівні організації психологічного механізму поведінки людини, які змінюють один одного в процесі їх здійснення. Загальним психологічним критерієм творчості є зміна головних рівнів організації психологічного механізму творчості, тобто тих рівнів, які залучені в процес вирішення творчого завдання (постановка проблеми, вибір засобів вирішення тощо). Відомо, що будь-яка система, в тому числі й людина, починає видозмінюватися, тобто розвиватися, під впливом внутрішніх (особистих) потреб і зовнішніх вимог навколишнього середовища.

До внутрішніх мотивів творчої діяльності людини належать: 1) реалізація генетично закладеної в людині пошукової потреби; 2) інстинкт самозбереження, продовження роду й виживання; 3) задоволення первинних матеріальних потреб; 4) задоволення первинних духовно-соціальних потреб (самоповага, визнання, любов, самореалізація та саморозвиток); 5) користюлюбство, владолубство, кар'єризм; 6) лінь, небажання витратити свою енергію, паразитизм.

Зовнішні мотиви творчої діяльності людини: 1) задоволення власних потреб; 2) дотримання ідеології та культури суспільства; 3) почуття моди (стадності), бажання бути не гіршим за інших.

Психологічний аналіз поведінки особистості в різноманітних життєвих ситуаціях показує, що існує певний тип творчої особистості, яка пропонує оригінальні способи розв'язання будь-яких життєвих завдань. Її головною особливістю є наявність креативності, тобто здатності творити. А. Маслоу зазначав, що "креативність – це творча спрямованість, яка від народження властива усім, але вона втрачається більшістю під впливом сформованої системи виховання, освіти та соціальної практики". Концепція креативності базується на теоретичній моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда, центральною ланкою якої є відмінність між конвергентним та дивергентним типами мислення. Основою креативності, за Дж. Гіл-

фордом, є операції дивергенції, перетворення та імплікації. Він виокремив шість параметрів креативності: 1) здатність до виявлення і постановки проблем; 2) здатність до генерування великої кількості ідей; 3) семантична спонтанна гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей; 4) оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, нестандартні рішення; 5) здатність удосконалювати об'єкти; 6) здатність вирішувати нестандартні проблеми, проявляючи семантичну гнучкість [12].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що креативність розуміють як здатність породжувати незвичайні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Авторами концепції креативності вважають Г. Айзенка, Д. Богоявленську, Д. Векслера, Дж. Гілфорда, Р. Стенберга, Л. Терме, П. Торренса та ін. Згідно з теорією дивергентного мислення Дж. Гілфорда, для оволодіння творчою діяльністю потрібен необхідний і достатній рівень креативності. Більшість дослідників зараховують креативність до структури загальних здібностей особистості. Креативність може проявлятися в одній і тій самій людині в різних видах діяльності.

В. Андрєєв визначає компоненти творчих здібностей особистості: мотиваційно-творча активність і спрямованість; інтелектуально-логічні здібності; світоглядні властивості (якості); моральні якості; естетичні властивості; комунікативно-творчі здібності; здатність до самовдосконалення.

До показників сформованості творчого мислення належать: чутливість до нового; здатність бачити проблемні ситуації; здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези та оригінальні ідеї; швидкість мислення; здатність знаходити нові зв'язки, нестандартні асоціації; гнучкість мислення; здатність переходити від одного способу вирішення до іншого; здатність уникати інерції мислення; здатність до фантазії, інтуїції та уяви; оригінальність мислення; критичність мислення; здатність до об'єктивних оцінювальних суджень; уміння знаходити причини своїх помилок і невдач.

Існують різні види творчості згідно з видами діяльності: наукова, технічна, художня, музична, літературна, педагогічна тощо. Наукова творчість пов'язана з відкриттям явищ і загальних закономірностей розвитку реального світу. Технічна творчість пов'язана з практичним (технологічним) перетворенням дійсності. Процес технічної творчості виражається у винахідництві, конструюванні, а його продуктом є винахід механізмів, конструкцій, що відповідає запитам практики. Художня творчість пов'язана з естетичним дослідженням дійсності та задоволенням естетичних потреб людей. Продуктом художньої творчості є художній образ, виражений у будь-якому матеріальному об'єкті (картина, скульптура, літературний твір тощо). Педагогічна творчість – це пошук і знаходження нового у сфері педагогічної діяльності. Частковим прикладом педагогічної творчості є імпровізація – знаходження несподіваного педагогічного рішення та його впровадження в педагогічну діяльність.

Відомо, що вміння творчо вирішувати проблеми – це важлива якість, яка дає змогу ефективно працювати в ситуаціях невизначеності та ризику.

Досвід творчої діяльності можна представити через його процесуальну характеристику, а саме: самостійний перенос раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; бачення проблеми в стереотипній для суб'єкта ситуації; бачення нової функції знайомого об'єкта; бачення альтернативних рішень проблеми; комбінування раніше відомих засобів у нові. Варто зазначити, що вирішальною передумовою творчої діяльності є інтелектуальний розвиток, а саме: розвиток пам'яті, мислення, уваги, комбінаторні, процесуальні властивості, прийоми та стратегії інтелектуальної діяльності, здатність регулювати свою діяльність.

Принципово новий підхід до розвитку творчого мислення учнів викладено в теорії розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ), засновником якої є винахідник, письменник-фантаст Г. Альтшулер [2]. Уперше цю методику було апробовано в 60-ті рр. ХХ ст. у гуртках технічної творчості, де викладали інженери та педагоги, які пройшли підготовку на семінарах Г. Альтшуллера. На цих заняттях учнів навчали організовувати творчий процес: придумувати нові, до тих пір небачені літаки, машини, кораблі, а потім виготовляти їх моделі. Ці винаходи брали участь у регіональних і зарубіжних конкурсах та ставали переможцями виставок, отримували патенти на винахід. Саме тоді вперше було поставлено під сумнів твердження, що творчий потенціал – це вроджений талант. Педагоги стверджували, що будь-яку дитину можна навчити творчому процесу.

ТРВЗ набула поширення й за кордоном. Книги з ТРВЗ було видано в США, Великобританії, Японії, Швеції, Фінляндії, Німеччині, Болгарії та інших країнах. У Росії, Фінляндії, США, Голландії, Швеції, Англії, Чехії існують фірми, що займаються ТРВЗ-консалтингом. Про те, як стрімко ТРВЗ-технології завойовують світ, можна судити з Інтернету. Все більше виникає сайтів, що містять інформацію про теорію Г. Альтшуллера. Відомі корпорації світу шукають на території СНГ фахівців з ТРВЗ для своїх винахідницьких і дослідницьких служб. Як і сама теорія, так і методологія викладання ТРВЗ безперервно розвиваються. Ідеї та методи ТРВЗ переносять у гуманітарні галузі: мистецтво, менеджмент, рекламу, педагогіку. Для учнів ТРВЗ-педагогіка – це зняття бар'єру щодо вирішення проблеми; для педагогів – це технологія, яка дає інструмент для вирішення проблемних завдань, зокрема це генетичний аналіз, алгоритм вирішення проблемних ситуацій, комплекс методів розвитку уяви тощо. Генетичний аналіз допомагає визначити зміни, які зазнають системи в процесі їх історичного розвитку, і причинно-наслідкові зв'язки між потребами та діяльністю людини. Алгоритм вирішення проблемних ситуацій є чіткою програмою у вигляді послідовності операцій (кроків) з аналізу проблеми, формування протиріч і пошуку рішення за допомогою логічних, психологічних, інформаційних та інших інструментів. Застосування алгоритму під час навчального процесу виробляє в учнів своєрідний стиль мислення, в основі якого – гнучкість, оригінальність, чутливість до протиріч. Для розвитку творчої уяви використовують як неалгоритмічні методи активізації уяви, так і алгоритмізовані прийоми фантазування, вигадування тощо. До неалгоритмічних прийомів

активізації мислення належать метод мозкового штурму, морфологічний аналіз, метод фокальних об'єктів, синектика тощо.

Основою ТРВЗ-педагогіки є проблемно-пошуковий метод, що споріднює цю технологію з розвивальним навчанням. Метою ТРВЗ-педагогіки є навчання способам вирішення творчих завдань, а структурний зміст зазначеної технології представляють як систему взаємопов'язаних напрямів: розвиток креативного мислення, розвиток креативності, розвиток креативної особистості. До основних властивостей креативного мислення належать уміння знаходити й визначати закономірності в певному обсязі інформації; навички систематизації та структурування інформації; здатність використовувати приховані ресурси для вирішення завдань, навички генерування гіпотез і способів їх перевірки, вміння бачити, формулювати й вирішувати протиріччя. Розвиток креативного мислення передбачає цілеспрямоване формування такої якості, як системність, оскільки рішення винахідницьких задач вимагає наявності здатності сприймати будь-який об'єкт або явище всебічно (система – надсистема – підсистема); вміння встановлювати зв'язки (функціональні, причинні, просторові, логічний) між різними системами.

Сьогодні ТРВЗ включають не тільки в шкільний компонент навчальних планів багатьох ліцеїв і гімназій, а й використовують як метод навчання на окремих предметах у загальноосвітніх школах. Така популярність ТРВЗ зумовлена необхідністю становлення нового типу особистості, який би відповідав сучасній інформаційній ері, чого не може забезпечити класична система освіти, сформована на основі індустріальної епохи. “Вчися мислити сміливо!” – основна ідея цієї теорії. Ті, хто один раз зіткнулися з ТРВЗ, не тільки починають інакше мислити й вирішувати поставлені завдання, а й змінюють ставлення до світу.

У науковій літературі немає однозначного підходу до визначення поняття “винахідницька задача”. Наведемо деякі з них (табл.).

Таблиця

| | |
|------------|--|
| В. Андреев | Винахідницька задача – це один із видів проблемних завдань, що вимагає пошуку, пояснення й доказів закономірностей, зв'язків і відносин, експериментальних спостережень та теоретично аналізованих фактів, явищ, процесів, у результаті вирішення яких учні відкриють нові знання про об'єкти дослідження, способи або засоби діяльності |
| Г. Балл | Винахідницька задача – це задача, коли відсутній алгоритм її розв'язання |
| І. Лернер | Винахідницька задача – це задача, в основі якої лежить суперечність між відомим і шуканим, що знаходять за допомогою системи дій розумового або практичного характеру |
| В. Оконь | Винахідницька задача – це задача, що містить певне практичне або теоретичне протиріччя, яке потребує дослідницької активності, що призводить до знаходження рішення |
| Л. Федоряк | Винахідницька задача – це складне завдання, яке містить пізнавальні протиріччя, процес вирішення яких сприяє формуванню в учнів винахідницьких умінь |

Під винахідницькою задачею ми розуміємо задачу, яка містить пізнавальне протиріччя, процес вирішення якого сприяє формуванню в учнів винахідницьких умінь, зокрема вміння знаходити аналогії та зв'язки між різними об'єктами та різними властивостями одного об'єкта, узагальнювати відомі факти та визначати окремі випадки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами, проводити геометричну та фізичну інтерпретацію аналітичних властивостей тощо. Ґрунтуючись на існуючих підходах до визначення поняття “винахідницька задача”, ми використовуємо таку їх класифікацію: 1) задачі на дослідження математичних об'єктів; 2) задачі на порівняння математичних понять, на встановлення взаємозв'язків між математичними поняттями; 3) задачі на доведення; 4) задачі на дослідження математичних гіпотез; 5) задачі на узагальнення.

На практиці визначають види дослідницьких задач: 1) підготовчі (задачі репродуктивного характеру, які можуть бути основою для розв'язання задач більш високого рівня); 2) тренувальні (частково-пошукові задачі) (їх використовують для відпрацювання певних дослідницьких умінь і навичок у простих ситуаціях); 3) дослідницькі (для закріплення дослідницьких умінь і навичок у більш складних ситуаціях).

Структура винахідницьких задач в узагальненому вигляді ідентична структурі мислення в професійній діяльності: постановка задачі – розв'язання задачі – перевірка рішення та його обґрунтування – контроль та оцінка правильності рішення. Вміння розв'язувати винахідницькі задачі ми розвиваємо на уроках “Еврики” для учнів 2–4-х проектних класів, що навчаються в межах проекту “Інтелект України”. Враховуючи неминучий попит на фахівців у галузі STEM освіти, головним завданням цієї дисципліни є наблизити учнів до отримання STEM-освіти, сформувати в них позитивне ставлення до наукової творчості, розвинути логічне та креативне мислення, математичні здібності, кмітливість.

Концептуальною метою навчального предмета “Еврика” є формування в учнів креативності мислення, творчих здібностей та здібностей до винахідництва, а також первинних умінь здійснювати наукове дослідження в природничій галузі. Це забезпечується завдяки реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, дотримання принципів наукових досліджень у природничій галузі, а також основних положень теорії розв'язання винахідницьких задач.

Особливістю нашої методики розв'язання винахідницьких задач є те, що ми пропонуємо алгоритмічні методи формування усвідомленого, керованого, цілеспрямованого та ефективного процесу розумової діяльності, тобто працюємо над підвищенням культури мислення. В результаті в учнів формується мислення, яке здатне оперувати найбільш загальними фундаментальними закономірностями, вивчати на їх основі наукові закони та пояснювати явища навколишньої дійсності [6].

Наведемо приклад винахідницької задачі з уроків “Еврики”.

Задача 1: “Пташині зграї є великою проблемою для сучасних аеропортів у всьому світі. Але в першу чергу це стосується США, зокрема атлантичного узбережжя цієї країни, де мережа авіаліній надзвичайно густа. Зіт-

кнення повітряних лайнерів із птахами завжди загрожує катастрофою. Як аеродромні служби відлякують птахів?”.

Задача 2: “Під час розкопок давньої гробниці, що проводилися за 40 кілометрів від Риму, археологи знайшли барельєфи, які були вирізьблені з якісного мармуру. Вчені вважають ці скульптури однією з найцінніших знахідок останнього часу. Понад усе вчених вразило те, що на цих давньоримських барельєфах апельсини мали форму кубів і ваз. Як удавалося садівникам вирощувати апельсини чудернацької форми?”.

Задача 3: “У Швеції, як і в інших європейських країнах, населення довгий час потерпало від забруднення довкілля консервними банками. Лихо в тому, що зовні банки вкриті шаром олова, що захищає їх від іржі та руйнування впродовж десятиліть. Тож викинуте туристами металеве сміття вкривало лісові галявини, береги річок і озер, спотворюючи краєвиди. Як шведам удалося захистити природу від цього лиха?”.

Учні розв’язують задачу за певним алгоритмом:

1. Уважно прочитай, зрозумій та проаналізуй текст задачі.
2. Вияви та сформулюй суперечність між реальним станом об’єкта й бажаним.
3. Сформулюй ідеальний кінцевий результат, тобто визнач найкращий результат, якого прагнеш досягти. Витрати мають бути мінімальними.
4. Запропонуй кілька варіантів досягнення ідеального кінцевого результату.
5. Обери найкраще рішення.

Висновки. Багаторічний досвід упровадження винахідницьких задач у навчально-виховний процес початкової школи свідчить, що ТРВЗ-технології дають можливість людині освоювати можливості власного мислення, вчать вирішувати творчі завдання, розвивають уяву. ТРВЗ як технологія творчості сприяє розвитку й саморозвитку як учня, так і вчителя, забезпечує досягнення нової, сучасної якості освіти.

Список використаної літератури

1. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения / Г. С. Альтшуллер. – Москва : Московский рабочий, 1980. – 231 с.
2. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Петрозаводск : Скандинавия, 2003. – 12 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо : Смысл, 2003. – 135 с.
4. Гафитулин М. С. Формирование интереса к творческой познавательной деятельности у учащихся младшего школьного возраста на основе АТРИЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. С. Гафитулин. – Челябинск, 1996. – 22 с.
5. Доценко С. О. Розвиток творчої уяви учнів початкових класів під час вивчення природничо-математичних дисциплін / С. О. Доценко // Рідна школа. – 2016. – № 5–6. – С. 34–39.
6. Еврика : зошит на друкованій основі (3 клас) / І. Гавриш, С. Доценко. – Харків : Інтеллект України, 2016. – Ч. 1–4. – 16 с.
7. Костюк Г. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі формування мовленнєвої компетентності / Г. Костюк // Початкова школа. – 2008. – № 8. – С. 89–90.
8. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.

9. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – С. 320.
10. Сисоева С. О. Основы педагогичної творчості : підручник / С. О. Сисоева. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
11. Bono E. de. Lateral Thinking : Creativity Step by Step Paperback / E. de Bono. – New York, 1990. – 297 p.
12. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – New York : McGraw-Hill, 1967. – 538 p.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Доценко С. А. Развитие творческих способностей учащихся начальных классов средствами исследовательских задач

В статье рассмотрена проблема развития творческих способностей учащихся начальных классов средствами изобретательских задач. Проанализирована психолого-педагогическая литература и сформулировано творчество как деятельность, в результате которой появляется что-то новое, неповторимое и оригинальное. Приведены фазы функционирования творчества и показатели, по которым определяется развитие творческого мышления: чувствительность к новому; способность видеть проблемные ситуации; способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы и оригинальные идеи; скорость, гибкость и критичность мышления. Охарактеризована изобретательская задача как задача, которая содержит познавательные противоречия, процесс решения которого способствует формированию у учащихся изобретательских умений. Акцентировано внимание на теории решения изобретательских задач Г. Альтшуллера. Предложен алгоритм решения изобретательских задач. Приведены примеры формирования изобретательских умений учащихся начальных классов на уроках эвристики.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, технология решения изобретательских задач, ТРИЗ-педагогика, начальное образование, эвристика.

Dotsenko S. Development of Creative Abilities of Primary School Pupils by Means of Inventive Problems

The article deals with the problem of development of creative abilities of primary school pupils by means of inventive problems. Analyzed psychological and pedagogical literature and defined creativity as an activity in which there is something new, unique and original. The types of creativity respectively activities: scientific, technical, artistic, musical, literary, pedagogical and others. Submitted the phase of creativity and indicators of development of creative thinking, sensitivity to new.

Characterized by inventive task as the task that contains cognitive contradictions, a process this contributes to the formation of students 'inventive skills. The attention is focused on the theory of inventive problem solving by G. Altshuller and filed their classification: challenges in the study of mathematical objects. The algorithm of inventive problem solving which is a clear program in a sequence of operations (steps) for problem analysis, formulation of contradictions and finding a solution using logical, psychological, informational and other instruments. The application of the algorithm during the learning process gives students a unique style of thinking, based on – flexibility, originality, and sensitivity to contradictions. On the basis of the algorithm is determined by the types of research tasks: preparatory (tasks of reproductive character), trenirovochnye and research.

The examples of forming the inventive skills of primary school pupils at the lessons of Eureka, a concept which is aimed at developing students ' creative thinking, creative ability and aptitude for the invention, and the primary skills to carry out scientific research in the natural region. This is achieved thanks to the implementation of competence-based, activity-based and student-centered approaches, respect for the principles of scientific research in natural areas.

Key words: creativity, creative activity, technology of inventive problem solving, TRIZ-pedagogy, elementary education, Eureka.

УДК 378:373.3+7.011

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 прийняття і переробка образної інформації мають рівнозначну цінність і доповнюють одна одну. 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, віднесено казкотерапію, ізотерапію та музичну терапію.

Ключові слова: педагог, технологія, арт-терапія, молодші школярі, розвиток.

До інноваційних технологій, якими характеризується сучасний стан розвитку педагогічної науки і 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, у тому числі 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 й 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 у творчості, ніж виразити у словесній формі.

Арт-терапія – один із пом'якшувальних і водночас глибоких методів в 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, ставлення до когось або чогось, настрої людини в конкретний мо-

мент, але й вплинути на її психологічно емоційний та фізичний стан. Адже відомо, що кожна форма, колір і звук випромінюють певну енергію, яку можна і потрібно використовувати для покращення життя й 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 і переробка образної інформації мають рівнозначну цінність і доповнюють одна одну. 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 у творчості легше, ніж розповісти про них. Вигадки, зображені на папері, нерідко прискорюють і полегшують вербалізацію переживань. Малювання, як і сновидіння, знімає бар'єр “егоцензури”, яка 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 і переживання, сприяє підвищенню самооцінки, розслабленню і зняттю напруження і, звичайно ж, сприяє розвитку творчих здібностей [6, с. 55]. Часто в житті дитини наявні 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 суперечності зсередини в зовнішній світ, пропонує способи їх вирішення, це природні ліки, що вживаються інтуїтивно. Метою арт-терапії є підведення дитини до усвідомлення своєї внутрішньої суті, своєї унікальності та неповторності, до відчуття гармонії із собою і світом. У кожній особистості існує потреба в самовираженні, яка часто залишається незадоволеною, що й породжує внутрішній конфлікт. Дитина також є частиною природи, і спеціально організована взаємодія з елементами природної системи, очевидно, повинна мати позитивний результат. У творчих роботах, як правило, відображена природа і 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, оригамі) і 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 застосовується малювання ієрогліфів. З'ясувалося, що при цьому людина повністю розслабляється і помітно знижується частота її пульсу. Ще одним

результатом арт-терапії є почуття задоволення, яке виникає завдяки виявленню прихованих талантів. У занятті мистецтвом дуже важливо, щоб людина відчувала свій успіх у цій справі. Якщо вона бачить, що має успіх у вираженні й відображенні своїх емоцій, створенні унікальних виробів, малюнків, до неї приходить успіх у спілкуванні, а взаємодія зі світом стає більш конструктивною. Успіх у творчості несвідомо переноситься і на повсякденне життя [4].

До основних технологій арт-терапії належать казкотерапія, ізотерапія, музична терапія тощо. Охарактеризуємо їх.

Т. Зінкевич-Євстигнеєва є автором нового інтегрального підходу, що поєднує більшість відомих технік, які мають стосунок до казок. Комплексна *казкотерапія* – технологія, що використовує казкову форму, ореол чарівництва для інтеграції молодшого школяра, розвитку творчих здібностей, адаптивних навичок, удосконалення способів взаємодії з навколишнім світом [3].

Т. Зінкевич-Євстигнеєва виділяє п'ять видів казок: художні, дидактичні, медитативні, психокорекційні і психотерапевтичні [3].

Художні (народні чи авторські) теж, як правило, несуть певний психологічний зміст і тому можуть бути використані педагогом.

Дидактичні казки створюються педагогами 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, наприклад, різні органи почуттів (казка “Відчуття або п'ять секретів професора Джонсона”) тощо [5].

Медитативні казки створюються для накопичення позитивного образного досвіду, розслаблення і “підзарядки” організму й душі. Вони можуть бути трьох типів: казки, спрямовані на усвідомлення себе в сьогоденні, “тут і зараз”; казки, що відображають образи “ідеальних” стосунків між батьками і дітьми; казки, спрямовані на розкриття потенціалу особистості [5].

До структури комплексної казкотерапії входять різні маніпуляції з казковими образами і сюжетами, починаючи з обговорення мотивів героїв і закінчуючи театралізованими постановами. Медитації на казку можуть бути статичними і психодинамічними. Мета статичної медитації – зняти напруження, допомогти досягти емоційної рівноваги. Психодинамічна медитація пов'язана з рухами, перевтіленнями, з 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 включає казки на піску, театралізовані ігри, терапевтичні лялькові спектаклі. Тут робота з казкою безпосередньо стика-

ється з психодрамою. У цьому руслі розроблені програми, що передбачають театралізацію казок дітьми спочатку за допомогою дорослого, а потім самостійно [2].

Казкова іміджтерапія – перевдягання в костюми казкових героїв і “приміряння” на себе їхніх характеристик. 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 тіншовими ляльками.

Малювання казок – психодіагностичне і спонтанне “чарівне” малювання.

Останні два напрями пов’язані з продуктивною діяльністю, терапевтичний ефект у них зумовлений творчими переживаннями, які виникають у процесі створення малюнка або ляльки [3].

Говорячи про свій підхід, Т. Зінкевич-Євстигнєєва 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, розшифрування знань про світ і відносини в ньому.

Сьогодні, крім комплексного підходу, казка як вид метафори застосовується для вирішення окремих психолого-педагогічних завдань, таких як розвиток уяви, розвиток творчості, розвиток емпатії, використовується в контексті символдрами, діагностики міжособистісних відносин, національно-патріотичного і навіть релігійного виховання тощо.

Казки використовуються також для розвитку творчості й уяви. В основу методики покладені функції чарівної казки, на основі яких роблять картки, з яких створюються різні комбінації. Потім дитина намагається скласти історію, беручи за основу ці картки. Слід зазначити, що прийом з використанням “пропповських” карт був запропонований ще Дж. Родарі як один з 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 і може застосовуватися як основа для групових дискусій, ігор, малювання, обігрування і самостійного обмірковування.

Ізотерапія є однією з технологій популярної нині арт-терапії. Під цим поняттям розуміють різноманітні заняття з дітьми, в основу яких покладені різні методи образотворчого мистецтва.

Вперше ізотерапія була застосована як метод психологічної корекції в роботі з дітьми, вивезеними з Європи до США під час Другої світової війни. Саме лікування образотворчим мистецтвом допомогло хлопцям впоратися з важкими психологічними травмами і повернутися до нормального життя. Нині використання різних методів ізотерапії в роботі з дітьми надзвичайно популярне серед сучасних психологів і педагогів.

Зазвичай вправи ізотерапії застосовуються як засіб психологічного впливу на молодших школярів. Так, через малюнок психолог зможе зрозуміти внутрішній світ малюка і розібратися в тому, що його турбує. Водночас існує ряд проблем, пов'язаних зі станом дитячого здоров'я, наприклад різні психічні травми; неврози; депресії; тривожність; аутизм; затримка психічного і мовленнєвого розвитку, для лікування і корекції яких успішно застосовуються різні техніки ізотерапії.

Методи ізотерапії допомагають дітям впоратися з різними проблемами і стресами, заспокоїти нервову систему. Після занять у дітей часто нормалізується сон, зникає агресія.

У ході занять з дітьми використовуються будь-які матеріали, які мають стосунок до образотворчого мистецтва, – фарби, олівці, пластилін, кольоровий папір тощо. Все це застосовується в активній формі лікування мистецтвом, тобто при створенні власних художніх творів. Окрім того, деякі вправи ізотерапії мають пасивну форму, при якій в роботі використовуються вже 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 сходить до витоків історії людства.

Т. Натансон зазначає, що вже давні єгиптяни, греки й римляни знали та цінували сприятливу дію музики на функціональну активність людини, тому використовували її під час лікувальних обрядів. У XVIII ст. вплив музики почали вивчати в рамках медичних дисциплін (спочатку в курсі психотерапії). А під час Другої світової війни музика була визнана терапевтичним засобом, що мало велике значення для її поширення, у тому числі й в освітніх закладах.

Нині музика використовується не тільки під час музикотерапії, а й у ході навчальних занять як метод всебічної й багатоаспектної стимуляції розвитку. Ураховуючи природні потреби дитини, музика найчастіше набуває форми активної терапії. Завдяки спілкуванню з нею діти можуть звільнитись від заборон і забути про труднощі.

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, становлять у дітей елемент їхньої природної активності й завдяки цьому стають набагато ближче до дитини, даючи їй змогу “висловитись” і бути успішною.

Головна мета музикально-терапевтичної діяльності дітей молодшого шкільного віку полягає у такому: допомога в загальному розвитку; покращення моторики; стимуляція ефективності розумової праці, пізнавальної діяльності, розвиток почуттів, уваги та пам'яті; стимулювальна дія на естетичний розвиток; творчий та емоційний розвиток, який завдяки поєднанню музики, пластики та поезії дає змогу повною мірою використовувати потенціал маленької людини; задоволення природної потреби дітей у навчальних розвагах; заохо-

чення активних занять музикою, співом, грою на музичних інструментах; надання можливості для вільного самовираження, власної вербальної, рухової, вокальної та емоційної експресії; знання емоційної напруженості; підвищення віри у власні можливості та самооцінки; розблокування почуттів і розкриття емоцій чи напруженості; розрядка, ліквідація різних негативних емоцій і 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 можливість розблокувати емоції без допомоги лікаря чи психотерапевта. У свою чергу, спів і танець протягом віків є найкращою формою терапії, ефективно вивільняючи в дитині радісні та прекрасні сторони особистості.

Висновки. Отже, арт-терапія відкриває простір для творчих пошуків педагога, адже прийняття і переробка образної інформації мають рівнозначну цінність і доповнюють одна одну. 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, належать казкотерапія, ізотерапія та музична терапія.

Перспективами подальших досліджень може бути проведений 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. – 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 // Журнал 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. Ленктон. – 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 // Журнал практ. психолога. – 1999. – № 10–11. – С. 100–107.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

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 принятие и переработка образной информации имеют равнозначную ценность и дополняют друг друга. Лучшего инструмента, чем сказка, рисунок, иг-

ра, рассказ, человечество еще не придумало. 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, visual art therapy 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. Visual art therapy – technologies use various activities for children, which are based on different methods of art. Methods visual art therapy 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 [373.31:811.111](510)

Ю. В. ЛАХМОТОВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ

У статті розглянуто систему освіти в Китаї, проаналізовано декілька основних навчальних закладів (державні школи (міські та сільські), приватні школи, міжнародні школи, “ключові школи”, інтернати). Виявлено різницю в навчанні в міських школах, у сільських школах, у приватних школах та в інтернатах. Визначено роль і місце іноземної мови, яке відведено в сучасній початковій освіті в наведених навчальних закладах Китаю.

Ключові слова: система освіти, типи навчальних закладів, початкова освіта, іноземна мова, сучасна школа, Китаї.

В Україні з прагненням вступу до Європейського Союзу було прийнято рішення про створення нової школи. Мета нової школи полягає в різнобічному розвитку, вихованні та соціалізації особистості. Потрібно розвивати дитину всебічно, робити акцент у навчанні на вивчення рідної мови, математики та іноземних мов, дати дитині змогу відчувати себе вільною в помислах і відстоювати свою думку, навчити дитину формулювати свої думки правильно та чітко, висловлюватися не лише рідною мовою, а й вільно спілкуватися іноземною мовою. Для здійснення цієї мети було прийнято рішення збільшити часи на вивчення окремих предметів: українська мова, математика та іноземна мова. В Україні вивчення іноземних мов розпочинається з першого класу початкової школи, в усіх навчальних закладах – у загальноосвітніх і спеціалізованих школах, у гімназіях, ліцеях. Варто зазначити, що тижневе навантаження з англійської мови залежить від типу навчального закладу. Таким чином, у загальноосвітній школі тижневе навантаження менше, ніж у спеціалізованій школі чи в гімназії або ліцеї. Таке саме завдання перед школярами висувують не лише в Україні, а й у всьому світі, де англійську мову вивчають як іноземну. Англійську мову в світі вивчає майже кожна друга людина.

Китаї посідає перше місце з вивчення англійської мови як іноземної в світі. Англійську мову в Китаї розпочинають також вивчати з початкової школи. Як і в Україні, так і в Китаї існують декілька типів шкіл, у яких вивчення англійської мови проходить на різних рівнях.

В українському науково-педагогічному просторі предмет дослідження розглянуто в працях А. Антипівської, М. Боєнко, Н. Боровської, С. Китаєва, Н. Фрапчук тощо.

Це питання також розглядали зарубіжні вчені: Б. Адамсон, К. Болтон, Х. Росс тощо.

Проблема освіти в Китаї цікавила й китайських науковців: Й. Вей, Й. Гу, М. Джу, Х. Йоу, Р. Ян тощо.

Мета статті – розглянути різні типи навчальних закладів Китаю та визначити роль англійської мови в них.

Розкриття змісту початкового навчання іноземним мовам школярів потребує висвітлення системи загальної освіти Китайської народної республіки. Особливу увагу вивченню англійської мови стали приділяти з 1979 р. За 20 років англійська мова стала найпопулярнішою іноземною мовою в Китаї.

Варто зазначити, що система освіти в КНР суттєво відрізняється від системи загальної освіти України. Так, в Україні загальна середня освіта має три ступені: початкова школа (I ступінь) включає в себе з першого по четвертий клас; основна школа (II ступінь) – п'ятий – дев'ятий класи; старша школа (III ступінь) – з десятого по одинадцятий класи [3, с. 17].

У Китайській народній республіці система загальної повної освіти має інший вигляд: початкова школа включає в себе молодшу початкову школу та старшу початкову школу. В Китаї діти навчаються шість років у початковій школі, чотири роки в молодшій початковій школі та два роки в старшій початковій школі; середня школа включає в себе три роки. На цьому етапі дитина отримує неповну середню освіту. Ця освіта в Китаї є обов'язковою й підтримується Законом "Про обов'язкову освіту". Отримання подальшої освіти не є обов'язковим, але ті, хто вирішив продовжити навчання, повинні навчатися в старшій школі три роки.

Особливість системи навчання в Китайській освіті полягає в тому, що деякі економічно розвинуті райони відводять на навчання в початковій школі п'ять років і чотири – в середній школі замість шість років початкової освіти й три роки середньої освіти. Незважаючи на те, що початкова школа поділяється на молодшу та старшу початкову школу, вони в структурі освіти не відокремлюються. Більшість школярів у Китаї навчаються лише в початковій та середній школі [1, с. 54–56; 4, с. 42–44]. Також у кожному класі по 40–50 учнів, у деяких містах кількість школярів в одному класі доходить до 60 учнів; у приватних і міжнародних школах кількість учнів становить 20–25 дітей. На уроки з англійської мови класи поділяють на підгрупи.

Школи в Китаї контролює уряд, він також здійснює їх фінансування. Орган, який контролює навчання, – Міністерство освіти Китаю [2, с. 24–28].

Навчальний рік у Китаї триває з 1 вересня до 15 липня. Існують також і канікули для учнів. I семестр – із вересня по грудень. II семестр – із березня по липень. Китайські школярі мають тривалі канікули з січня по березень і з липня по серпень.

Наприкінці навчального року школярі склали іспит з іноземної мови, де вони показували вміння й навички використання іншомовного мовлення. З першого по четвертий класи школярі не складають іспити. Іспити учні складають лише в п'ятому та шостому класі.

Початкова школа має обов'язкові предмети для вивчення. В початковій освіті налічується дев'ять обов'язкових предметів для оволодіння маленькими школярами, але найголовнішими предметами для вивчення вважають китайську мову, математику та фізичну культуру. Треба зауважити, що фізичною культурою школярі займаються кожного дня. На ці предмети в навчальній програмі відводять більше часу на вивчення порівняно з іншими предметами. Такі предмети, як історія та географія, вивчають лише з четвертого класу. Англійську мову викладають із третього класу. Основні предмети діти вивчають у першій половині дня. З 11:30 до 14 год. діти мають можливість відпочити. Під відпочинком мають на увазі тиху годину – по дзвонику діти лягають на парту, засинають і просинаються через годину по дзвонику. Після обіду в дітей проходять заняття з інших предметів, факультативи, гуртки тощо. Також зауважимо на тому, що з третього класу діти повинні йти на практику, а саме школярі працюють на фермах.

У школах учні перебувають цілий день. Уроки проходять, як у першій половині дня, так і в другій. По обіді учні мають перерву на тиху годину.

У КНР у системі освіти вирізняють декілька типів шкіл.

Перший тип шкіл – **державні школи**. Вони, в свою чергу, поділяються на міські та сільські школи. В міських школах, де викладають англійську мову, англійська мова проходить від трьох до чотирьох годин на тиждень і то в тих школах, де є вчитель англійської мови. Програма, за якою навчаються діти, є загальною для всіх верств населення. Міські школи краще забезпечені потрібним обладнанням, і викладають у цих школах кращі викладачі. На уроках учні займаються лише тим, що готуються до складання іспитів. У вчителів бракує часу для пояснення правил і тренування гарної вимови слів. На уроках школярі виконують вправи, зазубрюють слова та читають тексти з перекладом. Такими вправами вони займаються протягом чотирьох років із третього по шостий клас. Інша ситуація в сільських школах.

У сільській місцевості в школах відсутні вчителі-іноземці, тому з дітьми англійською мовою займаються на примітивному рівні. В учнів майже відсутня практика усного мовлення та уроки з використанням аудіювання. Для того, щоб учні мали змогу прослуховувати аудіозаписи, проглядати мультфільми англійською мовою, в школі немає обладнання. В класах відсутнє комунікативне спілкування. В учнів немає ні інтересу, ні мотивації для навчання. А вивчення іноземних мов без мотивації та інтересу неможливе.

У сільських школах і в школах у невеликих містах класи не поділяють на підгрупи. Англійську мову викладають для всіх дітей. Це викликає великі труднощі як для вчителя, так і для школяра.

У сільських школах, коли було запропоноване викладання англійської мови, директива таких шкіл не могла зрозуміти, навіщо їм потрібні знання англійської мови. Це було лише тому, що уряд до кінця не сформував точ-

ної мети викладання іноземної мови, не до кінця було усвідомлено її роль і значення як шкільного предмета.

Також у сільських школах була проблема з учителями, тому що вони не володіли ані мовою, ані методикою викладання. Бракувало кваліфікованих учителів, методичної літератури та обладнання [2]. Маленькі учні в сільських школах готувалися ставати гарними фермерами, знання англійської мови їм не були потрібні, вони навіть не могли уявити собі, де вони зможуть їх використовувати. Проте уряд не відокремлював дітей міських та сільських і вважав це за потрібне.

Другий тип шкіл – **приватні школи**. Приватні школи в Китаї набули поширення з 2003 р. У цьому ж році вийшов “Закон про заохочення приватної освіти”. До цього перевагу мали державні та “ключові” школи.

Поява приватних шкіл дала змогу китайцям отримати якісну освіту. В таких школах предмети викладають поглиблено. Англійську мову в приватних школах викладають за спеціальною навчальною програмою, яку розроблено для іноземців. Цю програму склали американці для міжнародних програм. Приватні школи мають гарне комп’ютерне забезпечення, в школах є лінгафонні кабінети, які діти можуть використовувати як у вечірній час, так і в канікулярній. Вони забезпечені підручниками та іншими корисними навчальними матеріалами. У таких школах викладають досвідчені викладачі не лише з Китаю, а й із інших країн.

У 2004 р. приватних шкіл нараховували майже 70 тис. У Пекіні відкрито найбільшу приватну школу, в якій учні вивчають англійську мову. Ця школа має назву “Нова східна школа”. Філіали цієї школи розташовані по всьому Китаю та нараховують більше 40 філій. Ця школа платна. В цих школах працюють більше 5000 тис. учителів. Серед приватних і “ключових” шкіл, які відіграють значну роль у поширенні активних методів викладання, значне місце посідають місіонерські школи, де іноземні мови відіграють значну роль. У таких школах англійську мову викладають частіше та поглиблено.

У великих містах і в приватних школах дітей поділяють на підгрупи для ефективнішого навчання. В таких школах рівень володіння англійською мовою є кращим.

У приватних школах і в школах із поглибленим вивченням іноземних мов на вивчення цієї дисципліни відводять більше часу. Щодо сільських шкіл, то замість трьох годин на тиждень там може бути набагато менше часу, тому що немає вчителів або обладнання та методичного матеріалу. Кількість годин зводиться до однієї години на тиждень. У маленьких селах англійську мову не викладають зовсім.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що викладання англійської мови відбувається набагато краще в приватних і в міських ключових школах, ніж у сільських школах. У Китаї також існують місіонерські школи, де англійською мовою викладають багато предметів, і міжнародні школи для іноземних дітей.

Третій тип шкіл – **міжнародні або місіонерські школи**. В місіонерських школах майже всі предмети викладають англійською мовою. Вчителями в таких школах стають також іноземці. В міжнародних школах навчаються діти з різних країн, чиї батьки приїхали до Китаю працювати. Також у міжнародних школах можуть навчатися й самі китайці. Такі школи фінансують батьки та місіонери. Рівень викладання англійської мови в таких школах на дуже високий. Програма з англійської мови теж особлива, як і в приватних школах. У міжнародних школах діти навчаються за міжнародною бакалавріатичною програмою (International Baccalaureate IB programmers). Діти вивчають не лише англійську мову, а й китайську.

В Урумчі знаходиться найвідоміша міжнародна школа в Китаї. Ця школа заснована лише в 1998 р., але її вважають найкращою, тому що вона має все необхідне для кращого навчання: обладнання, матеріальне забезпечення та гарне фінансування. Ця школа має назву “Да Гуан Хуа”. Вона, як і всі школи КНР, має чотири відділи: початкова школа, середня школа, старша школа та міжнародна школа (міжнародний відділ) для дітей іноземців [6]. Цю школу вважають найкращою початковою та середньою школою в Західному Китаї. В цій школі навчаються діти із заможних родин. Школа нагадує пансіон, оскільки діти знаходяться в ній 24 години на добу.

Четвертий тип шкіл – **“ключові” школи** (із поглибленим вивченням окремих предметів). Як було зазначено вище, в Китаї, разом із звичайними та приватними школами, існують “ключові” школи. До таких шкіл відбирають найбільш талановитих і здібних дітей, які мають хист до окремих предметів. “Ключові” школи фінансує не держава, а інші джерела. В школах дітям надають поглиблені знання з окремих наук. Поглиблено вивчають не лише іноземні мови, а й математику, природу тощо. В цих школах на ці дисципліни відводять багато годин. У деяких школах учні навчаються цілими тижнями. Такі школи є інтернатами.

П’ятий тип шкіл – **інтернати**. Вони розташовані в пригороді або за містом. Батьків школярі можуть побачити лише в батьківський день. Тривалість уроків становить 40–45 хв. Початкова школа працює 5 днів на тиждень і має по 8–9 уроків щодня. Інтернати в Китаї були відкриті і 1950 р. Спочатку в них навчалися діти із сільської місцевості, яким важко було їздити до міста на навчання. Інтернати розташовані на околицях міста. Згодом у 1990 р. було відкрито інтернати для здорових дітей, щоб вони мали змогу навчатися. Більша частина інтернатів територіально знаходиться на Заході країни. Вважають, що діти із Заходу більш уразливі до хвороб, аніж діти з Центрального Китаю та зі Сходу Китаю. В Центральній частині Китаю інтернати було створено в 1980 р. [5]. В інтернатах діти знаходяться постійно – як удень, так і вночі. Вихователі в інтернатах проживають разом із дітьми, тому, якщо в учнів виникають якісь питання з предмета, вони можуть звернутися за допомогою до вчителя.

Інтернати має фінансувати держава, але вона не завжди може забезпечити їх усім необхідним.

В інтернатах діти навчаються за державною програмою, вивчають такі самі дисципліни, як і учні в міських і сільських школах.

Варто зазначити, що в Китаї існують і дитячі садочки-інтернати, після навчання в яких діти вступають до школи-інтернату.

Висновки. Отже, в дослідженні було розглянуто систему освіти в Китаї, охарактеризовано типи початкових шкіл у сучасній освіті в КНР: державні школи (міські та сільські школи), приватні школи, міжнародні школи, “ключові” школи та інтернати. Зазначено основні відмінності в навчанні в різних типах шкіл. Було визначено місце англійської мови в кожному закладі. Вивчення іноземної мови в Китаї розглянуто як один із головних факторів успішного навчання. В тих школах, де викладають іноземну мову, навчаються більше учнів. Незважаючи на те, що з 2001 р. вивчення англійської мови стало обов’язковим предметом навчання в усій країні, рівень викладання дуже різний. Це пов’язано з тим, що в державних школах, “ключових” школах і в інтернатах діти навчаються за програмою міністерства освіти КНР, де на вивчення англійської мови відводять небагато часу – лише три-чотири години. В приватних і міжнародних школах учні навчаються за особливими програмами, які складають спеціально для іноземців. На вивчення англійської мови відводять більше часу. В міжнародних школах викладання всіх предметів відбувається англійською мовою. Таким чином, батьки намагаються знайти школи з високим рівнем викладання англійської мови та записати туди своїх дітей. Ті батьки, які мають можливість винайняти приватного викладача, беруть додаткові уроки з англійської мови.

Список використаної літератури

1. Антиповский А. А. Политика в области науки и образования в КНР 1949–1979 / А. А. Антиповский, Н. Е. Боровская, Н. В. Франчук. – Москва : Наука, 1980. – 288 с.
2. Боенко М. А. Основные направления реформ в системе педагогического образования КНР / М. А. Боенко // Философия образования. – 2006. – № 2 (16). – С. 113–117.
3. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
4. Китаев С. Н. Реформы эпохи Мейдзи / С. Н. Китаев. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – № 3. – С. 42–44.
5. Luo R. Malnutrition in China’s Rural Boarding Schools: The Case of Primary Schools in Shaanxi Province [Electronic resource] / R. Luo et al // Asia Pacific Journal of Education. – 2009. – Vol. 29. – № 4. – P. 481–501. – Mode of access: <http://fsi.stanford.edu/sites/default/files/REAP106-EN.pdf>.
6. Начальное и среднее образование в Китае вместе со школой Да Гуан Хуа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.globalstudygroup.com/1/10/1009/729x90-real-english1.swf>.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Лахмотова Ю. В. Особенности начального образования в Китае

В статье рассмотрена система образования в Китае, проанализировано несколько основных учебных заведений (государственные школы (городские и сельские), частные школы, международные школы, “ключевые” школы, интернаты). Была определена разница в обучении в городских школах, в сельских школах, в частных школах и в

интернатах. Определены роль и место английского языка, которое отводят в современных начальных учебных заведениях Китая.

Ключевые слова: система образования, типы учебных заведений, начальная школа, иностранный язык, современная школа, Китай.

Lakhmotova Y. Features of Primary Education in China

Considered the system of education in China. Analyzed some main educational establishments such as: government schools (city schools and rural schools), private schools, international and missionary schools, "key" schools and boarding schools. Was established the role of English language in these schools. Learning English was considered as one of the main factors of successful studying. All parents want their children to enter in the best school. Since 2001 English has become a core subject at school. But there are no qualified teachers in some districts and towns, that's why the level of English in rural schools is lower than in city schools or in private schools. Each week children have 3 or 4 hours of English. In rural schools where there are no teacher children have no English at all. Some parents who have money have an opportunity to get private English lessons. In international schools and in missionary schools the level of English is higher because all subjects in these schools were teach in English. International schools and private schools have their own English curriculum. This curriculum was written specially for different countries by American organizations. This program is called International Baccalaureate programmes and English curriculum which based on US national standards. Students have English every day.

In conclusion English is an international language; every person wants to learn it. When you know English you can not only to enter in the best university in the world but also to get a good job. To learn English is not an easy or a comfortable path, but it may be very fascinating and rewarding one.

Key words: system of education, types of schools, primary school, foreign language, modern school, China.

УДК [378.147:51]:37.026

О. Г. САПРУНОВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто поняття “умова” та “дидактична умова”. З’ясовано особливості змісту початкової освіти інтелектуально обдарованих школярів. Охарактеризовано основні стратегії, підходи, форми організації навчання та найефективніші методи роботи з цією категорією учнів. Визначено певні дидактичні умови, які сприятимуть ефективному розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи.

Ключові слова: дидактичні умови, навчальна інформація, інтелектуально обдаровані учні, особистісно орієнтоване навчання, початкова школа, методи навчання.

Нині проблема розвитку інтелектуальної обдарованості в учнів початкової школи є досить актуальною. Для підвищення ефективності процесу навчання учнів початкової школи необхідно максимально сприяти розвитку інтелектуальної обдарованості школярів у навчанні, мінімізувавши прогалини в навчальній інформації при переході з одного етапу навчання на інший. Для цього слід обґрунтувати певні дидактичні умови, які сприятимуть ефективному розвитку інтелектуальної обдарованості в учнів початкової школи.

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що в руслі гуманістичної педагогіки питанням особистісної орієнтації навчально-виховного процесу займалися І. Бех, М. Берулава, З. Гатилова, Ю. Мальований. Вони розробили основні ідеї, реалізація яких сприятиме всебічному розвитку інтелектуальної обдарованості учня початкової школи. У межах нашого дослідження окреслена проблема розглядалась у психологічних працях Г. Абрамова, Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Маслоу, С. Рубінштейна, Л. Анциферової, В. Давидової, Г. Ковальова. Вчені підкреслюють, що особистість – унікальна, цілісна та здатна до саморозвитку система, відкрита для контактів і зовнішнього впливу. Питання підтримки обдарованих учнів та особливості їх навчання висвітлено у дослідженнях А. Балацінової, Л. Григорова. Методи та прийоми розвитку інтелекту дитини розкриті А. Губенко, Н. Шиповою, І. Петровським.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичних умов, які сприятимуть ефективному розвитку інтелектуальної обдарованості в учнів початкової школи.

Для успішного функціонування й розвитку будь-якого процесу необхідна наявність певних умов. Умова в логічному аспекті розуміється як обставина, відповідно до якої відбувається що-небудь [10, с. 729].

Розглянемо, як у науковій літературі вчені трактують поняття “дидактична умова”.

У термінологічному (“дидактичні правила”, “педагогічні можливості”, “педагогічний вплив”, “дидактичні умови” тощо) та функціональному плані дидактичні умови висвітлюються по-різному.

У дидактиці під умовами розуміється не тільки середовище, в якому здійснюється навчально-пізнавальний процес, але і те, як і за допомогою яких засобів цей процес функціонує, тобто дидактичні умови розглядаються як забезпечення навчального процесу засобами педагогічного впливу і взаємодії з учнями (наявністю номенклатури цілей навчально-пізнавального процесу, критеріями відбору та структурування навчальної інформації, принципами відбору методів і засобів навчання тощо).

Поняття “дидактичні умови” найбільш повно та змістовно обґрунтовано В. Андреевим: “Дидактична умова – це обставина процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певної дидактичної мети” [1, с. 54].

У своєму дослідженні, взявши за основу визначення В. Андреева, розуміємо під *дидактичними умовами такі обставини процесу навчання в початковій школі, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання, які сприятимуть ефективному розвитку інтелектуальної обдарованості в учнів початкової школи.*

Аналіз досліджень з проблеми розвитку обдарованості показав, що існує достатня кількість умов, які сприяють ефективному розвитку обдарованості школярів. Розглянемо основні з них, що дасть можливість на основі аналізу виокремити дидактичні умови для нашого дослідження, а саме такі, які сприятимуть ефективному розвитку інтелектуальної обдарованості в учнів початкової школи.

О. Ващук у своєму дослідженні зазначає, що, вивчаючи потреби інтелектуально обдарованих учнів, слід виділити саме такі дидактичні умови, які сприяють успішній реалізації обраного дослідження:

- педагогічна підтримка з боку вчителів;
- мотивація навчання (внутрішні та зовнішні мотиви, пізнавальна активність, прагнення до забезпечення прогнозованого майбутнього) [5, с. 110].

Наукове дослідження О. Антонової та Ю. Клименюк [2, с. 44] ґрунтується на припущенні, що рівень інтелектуально обдарованих учнів підвищиться, якщо з цією метою будуть реалізовані такі умови:

- активна спрямованість занять на розумовий розвиток дитини;
- широкий доступ до джерел різноманітної інформації для самостійної роботи учнів.

І. Бабенко [3, с. 10] вважає, що ефективному розвитку інтелектуально обдарованих учнів сприяє педагогічна підтримка та педагогічний супровід вчителем інтелектуально обдарованих учнів.

Л. Хамідулліна стверджує, що розвитку обдарованих дітей сприятимуть такі умови:

- психолого-педагогічна ідентифікація розвитку обдарованості учнів молодшого шкільного віку, що враховує диференціацію ознак обдарованості і відповідних рівнів (високий, середній, низький рівні) компонентів (пізнавальна мотивація, інтелектуальний розвиток і здатність до творчості) обдарованості;
- адаптація учнів початкової школи з урахуванням їх вікових особливостей;
- розвиток обдарованості учнів молодшого шкільного віку в процесі вивчення математики на основі особистісно орієнтованого підходу [12, с. 33].

С. Єрмаков та В. Рафікова переконані, що ефективний розвиток інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи відбувається за умови поєднання розвитку теоретичного мислення та інтелектуальних здібностей [9, с. 131].

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що для підвищення ефективності навчального процесу та рівня якості освіти інтелектуально обдарованих учнів, здобутої в початковій школі, необхідно впровадити такі дидактичні умови ефективного розвитку інтелектуально обдарованих учнів, як:

- урахування особистостей змісту початкової освіти та навчального матеріалу в навчанні інтелектуально обдарованих учнів у процесі формування в них інтелектуальних умінь;
- упровадження особистісно орієнтованого підходу в навчання інтелектуально обдарованих учнів;
- застосування інтелектуальних технологій та методів у ході навчання обдарованих учнів.

Обґрунтування першої дидактичної умови. Розвиток інтелекту і відчуттів обдарованих школярів відбувається нерівномірно, тому слід урахувати особливості змісту початкової освіти та навчального матеріалу в навчанні інтелектуально обдарованих учнів, оскільки в обдарованій дитини, у її батьків та вчителів часто виникають проблеми різного характеру, пов'язані із особливостями прояву інтелектуальної обдарованості дитини. Великий внесок у розуміння проблем, що виникають в обдарованих дітей, зробила М. Холодна [13, с. 163]. Серед основних проблем, які виникають в інтелектуально обдарованих учнів молодшого шкільного віку, дослідниця виокремлює такі:

- навчальна програма нудна і нецікава для інтелектуально обдарованих дітей;
- школярам подобаються складні ігри і нецікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки, тому обдарована дитина може опинитися в ізоляції;
- обдаровані діти не схильні до конформізму, особливо якщо стандарти не збігаються з їхніми інтересами;

– ця категорія учнів замислюється над такими явищами, як космос, смерть, природа, життя людей, релігійні вірування і філософські проблеми тощо [13, с. 163].

Так у зарубіжній школі найчастіше використовують такі стратегії навчання інтелектуально обдарованих дітей: прискорення, збагачення, створення спеціальних шкіл і класів для обдарованих дітей (відокремлене та спеціальне навчання) розподіл за потоками, сетами, бендами тощо.

Прискорене навчання враховує здатність інтелектуально обдарованих дітей швидко засвоювати навчальний матеріал, може відбуватися завдяки ранньому навчанню дитини у школі, “перестрибуванню” через класи, переходу до старшої вікової групи.

Прискорення – ефективне навчання, де відбувається спеціалізація навчальних програм відповідно до інтересів учнів, їх схильності до певної галузі знань, а також у приватних школах, де навчаються здебільшого учні з високим рівнем розумового розвитку. Слід також віднести до таких шкіл і ті, в яких навчальний процес інтелектуально обдарованих школярів відбувається за навчальною програмою науково-педагогічного проекту “Інтелект України”. Така стратегія найкраще “спрацьовує” у процесі навчання дітей з математичними здібностями і схильністю до іноземних мов.

Стратегія збагачення в навчанні інтелектуально обдарованих дітей з’явилася як альтернатива прискоренню. Розрізняють вертикальне збагачення, яке передбачає швидке просування до вищих пізнавальних рівнів у галузі предмета вивчення, й горизонтальне, спрямоване на розширення галузі знань предмета [2, с. 124].

Важливе місце у вирішенні проблеми навчання інтелектуально обдарованих учнів посідають форми організації навчання. Дослідники, серед них Н. Волкова [6, с. 234], наголошують на таких формах, як розподіл за потоками, сетами, бендами; створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей (відокремлене та спеціальне навчання).

Проте більшість зарубіжних учених вважає недоцільним навчання дітей у гомогенних класах, оскільки за такої форми навчання певною мірою відбувається соціальна дезінтеграція обдарованих особистостей: навчання ізольовано від однолітків може мати негативні наслідки щодо загального, соціального та емоційного розвитку.

У роботі з інтелектуально обдарованими дітьми можуть бути використані різні форми навчання: індивідуальні, фронтальні, групові тощо.

Поряд із вищезазначеним, необхідно закласти основи формування інтелектуальних умінь. Оволодіння інтелектуальними вміннями істотно сприяє підвищенню продуктивності праці школярів. Під дидактичними умовами формування інтелектуальних умінь школярів будемо розуміти взаємозалежну сукупність компонентів навчально-виховного процесу, яка забезпечує розвиток їх інтелектуальної сфери у процесі навчання предметів певних циклів, а тому обов’язковим є врахування особливостей змісту початкової освіти та змісту навчальної інформації.

Найчастіше групою навчальних предметів, що забезпечують процес формування інтелектуальних умінь, вважають предмети природничо-математичних дисциплін. На наш погляд, ефективне і цілісне формування інтелектуальних умінь відбувається також під час вивчення предмета “Еврика”, який викладається в загальноосвітніх навчальних закладах, учні яких вчать за науково-педагогічним проектом “Інтелект України”. Дослідження проблеми формування інтелектуальних умінь школярів потребує визначення змісту навчання основних предметів: математики, еврики, української та англійської мов. На заняттях з еврики розглядаються завдання, що формують вміння логічно міркувати та застосовувати закони логіки.

Аналіз сучасних підручників дає можливість виділити основні типи вправ, що використовуються при вивченні мовно-літературних предметів і які можна застосовувати для формування інтелектуальних умінь: визначити тему тексту; виділити в тексті головне і другорядне; поділити текст на закінчені змістові частини; знайти в змістовних частинах ключові слова; дібрати заголовки до виділених змістових частин; поставити запитання до окремих висловлювань; визначити основну думку кожного висловлювання; у кожному мікрвисловлюванні виділити речення, яке максимально передає зміст; виділити основні композиційні частини тексту; визначити проблемне запитання, яке постає на основі аналізу змісту тексту; сформулювати запитання до кожної змістової частини; скласти план і оформити його питальними, розповідними або спонукальними реченнями тощо.

Отже, важливість врахування особливостей змісту загальної середньої освіти та навчального матеріалу в процесі вивчення математики, еврики та предметів мовно-літературного циклу є однією з необхідних дидактичних умов формування інтелектуальних умінь учнів початкової школи, що сприяють розвитку інтелектуальної обдарованості школярів.

Обґрунтування другої дидактичної умови. Головною умовою при визначенні змісту роботи з обдарованими школярами є особистісно орієнтоване навчання в освітній установі, спрямоване на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів та здібностей.

Науковці (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Бондаревська, Т. Лопатіна, Ю. Мальований та ін.) вказують на те, що особистісно орієнтований підхід до навчання має спиратися на ідеї гуманістичної педагогіки – педагогіки розвитку, яка орієнтується не на середньостатистичний рівень, а передбачає можливість вищих досягнень для школярів. Тому до основних чинників, які визначають мету та завдання сучасної освіти, належать формування в суспільній свідомості нової концепції ставлення до людини, що передбачає утвердження педагогіки ненасильства; підвищення актуальності загальнолюдських проблем; збільшення рефлексивності людини; нове розуміння особистості та її соціальної ролі; необхідність розвитку особистісних якостей та культури з метою збагачення системи цінностей сучасної людини [8].

На нашу думку, найбільше задовольняє вимоги особистісно орієнтованого навчання інтегральна модель або, принаймні, комбінація кількох моделей з інтегральною, які сприяють ефективному розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи.

Ми ж розглядаємо особистісно орієнтоване навчання з боку педагогіки, тобто як умову реалізації його в педагогічній практиці в процесі розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи. З наукової точки зору особистісно орієнтоване навчання розглядається як етико-гуманістичний феномен, що утверджує ідеї поваги до особистості учня, партнерства, співробітництва, діалогу, індивідуалізації навчання [7, с. 251].

Проте сьогодні не існує його єдиного узгодженого визначення.

І. Бех особистісно орієнтованим називає таке виховання, яке спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне й самовідповідальне самовираження [4, с. 121].

О. Савченко зазначає, що особистісно орієнтоване навчання – це організація навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку. Ставлення до нього як до свідомого відповідального об'єкта навчально-виховної взаємодії передбачає формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [11, с. 351].

І. Якиманська під особистісно орієнтованим навчанням розуміє таке навчання, де головною є особистість дитини, її самоцінність, коли суб'єктний досвід учня спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [14, с. 48].

На підставі аналізу наведених означень можна дати визначення: особистісно орієнтоване навчання – це такий тип навчання, за якого відбувається творча взаємодія вчителя й учнів як рівноправних суб'єктів навчання з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів, залученням їх особистісних якостей та суб'єктного досвіду, що сприяють розвитку їх інтелектуальної обдарованості.

Отже, особистісно орієнтований підхід у навчанні інтелектуально обдарованих учнів початкової школи є необхідною умовою розвитку інтелектуально обдарованих учнів початкової школи, який:

– дасть змогу розкрити в будь-якому школяреві його креативні можливості і задовольнить власну потребу в перебудові навколишнього світу і самого себе;

– охопить всі етапи навчання учня і дасть можливість конструювати освітній процес не в пасивно-змістовній ноті, а у вигляді діалогу педагога і учня.

Обґрунтування третьої дидактичної умови.

На думку В. Робінсон, викладачам, які працюють у групах, де є інтелектуально обдаровані діти, варто обирати швидкий темп проведення занять, стимулювати прагнення ризикувати в процесі навчання, заохочувати школярів до рефлексії і пізнання для самостійного навчання, орієнтувати

на можливості, які їм відкриваються поза межами навчального закладу тощо [16, с. 102].

Б. Кер зауважує, що найбільш ефективними є ті методи організації творчої навчальної діяльності обдарованих учнів початкової школи, які поєднують у собі гру, емоційне захоплення, дослідну діяльність і дискусії [15, с. 112].

Серед методів навчання інтелектуально обдарованих учнів повинна превалювати самостійна робота.

Контроль за їх навчанням має стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні.

Домашні завдання повинні мати творчий, диференційований характер. Вищеперелічені аспекти, які мають бути органічно вплетеними в уроці, доповнюються системою позакласної та позашкільної роботи: виконання учнем позанавчальних завдань; відвідування гуртка, огляди-конкурси художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічі з ученими тощо.

Узагальнюючи досвід роботи сучасних фахівців, викладений у психолого-педагогічній літературі, можна визначити найефективніші сучасні форми та методи роботи з інтелектуально обдарованими дітьми, спрямовані на розкриття потенціалу креативності, а саме:

1. Методи психолого-педагогічного супроводу особистості: метод моделювання проблемно-насиченого виховного середовища; метод стимулювання групової та індивідуальної рефлексії; метод проблемно-конструктивного тренінгу; метод педагогічного сприяння; метод емпіричної акумуляції; метод суб'єкт-суб'єктного діалогу.

2. Методи суб'єктної актуалізації: метод перспективного самопізнання; метод групового прогнозування; метод інтерактивної взаємодії; метод проектування особистісних досягнень; метод евристичних досліджень; метод продуктивної самореалізації.

До спеціальних завдань, що сприяють формуванню в учнів інтелектуальних умінь, можна зарахувати такі:

1) завдання із структурування навчального матеріалу для засвоєння елементів міжпредметного знання: фактів, величин, законів, теорій тощо;

2) завдання із структурування міжпредметних теорій (основа, ядро, висновки);

3) завдання, пов'язані із роботою над текстовою структурою (виділення головного і допоміжного, встановлення логічних зв'язків між текстовими структурами, схематичне зображення причинно-наслідкових, логічних, функціональних зв'язків між семантичними структурами тощо);

4) завдання, пов'язані з розробкою дидактичних засобів: узагальнених таблиць, моделей, схем, рисунків тощо.

Отже, інтелектуально обдаровані діти – це діти, які різко виділяються із середовища ровесників високим розумовим розвитком, що є результатом як природних задатків, так і сприятливих умов навчання та виховання. Методи і

форми роботи з інтелектуально обдарованими учнями перш за все мають органічно поєднуватися з методами і формами роботи з усіма учнями школи і водночас відрізнятися своєрідністю. Можуть використовуватися, зокрема, тематичні і проблемні міні-курси, “мозкові штурми” у всіх варіантах, рольові тренінги, різні форми науково-практичної роботи або творчих заліків з метою розвитку дослідницьких умінь та мистецької активності тощо.

Висновки. Таким чином, забезпеченню ефективного розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи сприятимуть такі дидактичні умови: урахування особливостей змісту початкової освіти та навчального матеріалу в процесі навчання інтелектуально обдарованих учнів при формуванні у них інтелектуальних умінь; упровадження особистісно орієнтованого підходу у навчання інтелектуально обдарованих учнів; застосування інтелектуальних технологій та методів при навчанні цієї категорії учнів.

У зв'язку з розширенням поля дослідження проблеми розвитку інтелектуально обдарованих учнів початкової школи перспективним напрямом подальшої роботи є висвітлення питань щодо доповнення навчального матеріалу в процесі навчання інтелектуально обдарованих учнів для ефективного розвитку їхньої інтелектуальної обдарованості.

Список використаної літератури

1. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. Андреев. – Москва : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : монографія / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. – Житомир : ЖДУ, 2011. – 263 с.
3. Бабенко І. Є. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. Є. Бабенко. – Луганськ, 2011. – 20 с.
4. Бех І. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення / І. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С. 120–123.
5. Ващук О. В. Вивчення потреб академічно обдарованих старшокласників та умов успішної реалізації їх обдарованості / О. В. Ващук // Вісник Житомирського державного університету : зб. наук. праць. – Житомир : ЖДУ, 2013. – Вип. 67. – С. 108–113.
6. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2001. – 576 с.
7. Дудина М. Н. Педагогіка: долгий путь к гуманистической этике / М. Н. Дудина. – Екатеринбург : Наука, 1998. – 312 с.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред.. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 626.
9. Ермаков С. С. Соотношение динамики развития теоретического мышления и общих интеллектуальных способностей у одаренных младших школьников : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / С. С. Ермаков. – Москва, 2015. – 201 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва : Рус. яз., 1986. – 797 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – Київ : Генеза, 2002. – 368 с.
12. Хамидуллина Л. В. Педагогическое сопровождение развития одаренности учащихся среднего школьного возраста в процессе изучения математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Хамидуллина. – Бирск, 2015. – 176 с.

13. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Томского ун-та ; Москва : Барс, 1997. – 246 с.
14. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.
15. Kerr V. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent : in 2 vol. / V. Kerr. – Los Angeles : Sage, 2009. – 1112 p.
16. Robinson W. Effective Teaching in Gifted Education: Using a Whole-School Approach / W. Robinson, J. Campbell. – London : Routledge, 2010. – 192 p.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Сапрунова Е. Г. Дидактические условия развития интеллектуальной одаренности в учащихся начальной школы

В статье рассмотрены понятия “условие” и “дидактическое условие”. Проведен анализ исследований по проблеме развития одаренности. Показаны основные проблемы, которые возникают у интеллектуально одаренных младших школьников. Объяснены особенности содержания образования в начальной школе с интеллектуально одаренными детьми и содержание учебной информации. Выделены основные стратегии обучения данной категории учащихся. Освещены самые эффективные методы работы с интеллектуально одаренными детьми начальной школы.

Анализируя научную литературу, автор обозначил определенные дидактические условия, которые будут способствовать эффективному развитию интеллектуальной одаренности учащихся младшей школы.

Ключевые слова: дидактические условия, учебная информация, личностно ориентированное обучение, интеллектуально одаренные учащиеся, начальная школа, методы обучения.

Saprunova Y. Didactic Conditions of the Development of Primary Schoolchildren’s Intellectual Giftedness

Such notions as “condition” and “didactic condition” are considered in the article.

The analysis of the studies on the problem of the development of the children giftedness is done.

Main problems of intellectually gifted primary school pupils are shown.

The peculiarities of the education system in the primary school with intellectually gifted schoolchildren and contents of the teaching information are studied.

The author defined the main strategies of teaching this category of pupils: acceleration, concentration, creating special kinds of schools and classes for intellectually gifted pupils (separated or special kind of education).

Analyzing the scientific literature the author gives special didactic conditions as circumstances of the educational process in the primary school which is the purposeful selection, designing and using elements of the educational content, methods and organizing forms of teaching which will help to develop intellectual giftedness of primary school pupils effectively.

The author came to the conclusion that the formation of gifted pupils’ intellectual skills in primary schools’ educational process is one of the most rational methods of rising teaching effectiveness because the availability of the gifted primary school pupils’ intellectual skills gives an opportunity to make children’s mental work effectively in a short period of time.

Generalizing work experience of modern specialists on the basis of psychology-academic literature the author describes the most effective modern teaching methods of work with intellectually gifted primary school pupils for opening their potential of creativeness.

Key words: didactic conditions, teaching information, personality-oriented education, intellectually gifted pupils, primary school, teaching methods.

УДК 373.31(09)(477.54/.62)''18/19''

Т. С. ТВЕРДОХЛІБ

кандидат педагогічних наук, викладач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПРИ ХАРКІВСЬКОМУ ЄПАРХІАЛЬНОМУ ЖІНОЧОМУ УЧИЛИЩІ

У статті узагальнено досвід діяльності початкової школи при Харківському єпархіяльному жіночому училищі, виокремлено й охарактеризовано етапи її функціонування. З'ясовано кількість учнів, склад педагогічного колективу, зміст навчання, особливості навчально-виховного процесу в школі, її матеріальне забезпечення на різних етапах діяльності. Особливу увагу звернено на проведення педагогічної практики ученицями жіночого духовного закладу м. Харків, висвітлено динаміку розвитку форм її організації в означеній школі.

Ключові слова: *початкова школа, Харківське єпархіяльне жіноче училище, зразкова однокласна церковно-приходська школа, форма організації педагогічної практики, етап діяльності.*

Сьогодні в суспільстві простежується зростання інтересу до релігії, християнських моральних цінностей. На тлі цього відбувається трансформація ціннісно-сміслових орієнтирів українців, які прагнуть, щоб уже в початковій школі значну увагу приділяли формуванню духовності їх дітей. Означена тенденція має вплинути на зміст освітніх реформ уряду, актуалізувати необхідність творчого використання власного історико-педагогічного досвіду. Зокрема, важливим є вивчення особливостей діяльності початкової школи при Харківському єпархіяльному жіночому училищі, в якій на високому рівні здійснювали морально-релігійне виховання школярів. Крім того, в ній навчали дітей найбільш вразливих харків'ян і забезпечували умови для проходження педагогічної практики вихованок училища.

Діяльність початкової школи при Харківському єпархіяльному жіночому училищі висвітлено в розвідках, які присвячені історії жіночого духовного навчального закладу м. Харків. Так, Г. Степаненко зазначає про неї у власній дисертації, коли розкриває особливості проходження педагогічної практики вихованок училища. Згадують про школу в статті про Харківське єпархіяльне жіноче училище, яку представлено в "Православній енциклопедії Харківщини", в розвідці С. Кучерової "Харьковское училище девиц духовного звання в 50–60-е гг. XIX в. К 145-летию со дня основания".

Аналіз стану наукової розробки проблеми дає підстави стверджувати, що діяльність початкової школи при Харківському єпархіяльному жіночому училищі є недостатньо дослідженою.

Мета статті – на основі аналізу першоджерел визначити й охарактеризувати етапи діяльності початкової школи при Харківському єпархіяльному жіночому училищі.

Харківське училище дівчат духовного звання (згодом перейменоване в Харківське єпархіальне жіноче училище) було засноване в червні 1854 р. З початку свого існування метою діяльності училища не передбачалась підготовка вихованок до педагогічної діяльності. Навчальний заклад повинен був “дати дівчатам духовного звання виховання цілком відповідне їх подвійному призначенню: а) бути гідними дружинами служителів олтаря Господнього, які мають священним обов’язком наставляти прихожан у вірі та моральності, тому повинні відрізнитися зразковим благочестивим життям; б) бути добрими матерями, які росли б дітей своїх за правилами благочестя й добронравія, вміли б розвивати в них здібності та повідомили б їм усі необхідні початкові знання, могли б підготувати синів до вступу в училище...” [14, с. 453].

У 1866 р. жіночий духовний навчальний заклад Харкова почав надавати педагогічну освіту своїм ученицям – було організовано педагогічні курси для вихованок старшого класу. За правилами цих курсів при училищі мали створити початкову школу, де дівчата змогли б проходити педагогічну практику. Вона називалася “Практична педагогічна школа при Харківському училищі дівчат духовного звання”. У вересні 1866 р. “в школу цю вступило три хлопчики та вісім дівчаток від семи до восьми років, зовсім безграмотних” [15, с. 601]. На момент іспитів у червні 1867 р. діти були гарно підготовлені: “всі вміли читати та писати російською, а деякі – і слов’янською”, знали найголовніші факти зі священної історії, вміли на рахівницях додавати й віднімати, знали імена членів царської родини, назви місяців, днів тижня та володіли іншою інформацією, необхідною в щоденному побуті [15, с. 601–602]. Отже, можна стверджувати, що з 1866 р. почався перший етап діяльності початкової школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі.

Про період становлення означеної школи (1866 – середина 80-х рр. XIX ст.) практично відсутня інформація в джерелознавчій літературі, дуже мало її й у першоджерелах. На основі аналізу звітів Харківського єпархіального жіночого училища та початкової школи при ньому [5; 6; 7; 13] встановлено, що тоді цей початковий навчальний заклад називався педагогічною школою. Основними завданнями його функціонування було забезпечення можливості вихованкам духовної освітньої установи проходити педагогічну практику й надання початкової освіти найбільш бідним мешканцям Харкова. Щорічно в педагогічній школі, яка утримувалася виключно на кошти училища, навчалася не більше 20 дітей. Учениці жіночого духовного навчального закладу проводили для них уроки, приймали іспити. Зокрема, 30 квітня 1883 р. “в час, який призначений у шостому класі для уроку педагогіки, відбувся екзамен школярів в училищній педагогічній школі. Екзамен у педагогічній школі проводили вихованки шостого класу в присутності в.о. начальниці училища, інспектора класів, викладача педагогіки й наглядачки педагогічної школи” [5, с. 239]. Важливо зазначити, що іспит

як форма проведення педагогічної практики використовували лише на цьому етапі.

На початку 80-х рр. XIX ст. було організовано бібліотеку при початковій школі, яка “утворилася завдяки виділенню в неї з училищної бібліотеки книг педагогічного відділу (щоб вихованки, які займалися в школі, завжди мали ці книги під руками), а потім поступово поповнювалася через придбання нових книг” [13, с. 39]. До бібліотечних фондів входили підручники, книги для дитячого читання, педагогічні твори. На 1 жовтня 1883 р. у бібліотеці було 163 назви книг у 185 томах.

У 1887 р. завершилася реорганізація педагогічної школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі в однокласну церковно-приходську школу й почався новий етап діяльності початкової школи. Для реорганізованого навчального закладу “було влаштоване нове, зручніше приміщення, яке складалося з двох просторих світлих кімнат для двох відділень школи” [13, с. 37]. У школі, яку продовжувало фінансувати виключно училище, працювали завідувач школою, викладач Закону Божого та вчителька. Уроки тривали з 9.00 до 17.00 год. і з 13.00 до 15.00 год., виділи час для обіду. Діти вивчали Закон Божий, російську та слов'янську мови, арифметику, чистописання, церковний спів. У процесі навчання використовували підручники та посібники, рекомендовані Св. Синодом. Виховання здійснювалося переважно на уроках і вичерпувалося морально-релігійним і патріотичним напрямом.

Для означеного періоду був характерним пошук шляхів забезпечення одночасно і якості навчання дітей, і ефективності педагогічної практики вихованок училища. Так, на цьому етапі тривалість уроку в школі зменшилася з години до 45 хв., термін навчання дітей збільшився з двох до трьох років, тому в 1890–1891 рр. навчальному році в цій школі з'явилося третє відділення. Останнє було зумовлено тим, що вчителька й законовчитель не встигали виконувати навчальну програму, оскільки значну частину часу відводили на недоцільно організовану педагогічну практику учениць духовного навчального закладу. Вихованки училища, загалом, займалися зі школярами повторенням навчального матеріалу, який викладали вчителька й законовчитель. У звіті початкової школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі за 1888–1889 н.р. було зазначено, що “завдяки дворічному досвіду Рада училища впевнилася, що за визначених вище особливих умов і цілей існування училищної школи, програма однокласної церковно-приходської школи, визначена Св. Синодом, може бути пройдена в ній ґрунтовно не за два, а тільки за три роки” [12, с. 37].

Уведення третього відділення, для якого не було окремого приміщення в будівлі школи, поступове збільшення кількості школярів (від близько 40 у кінці 80-х рр. до більше 70 на середину 90-х рр. XIX ст.), зумовили тісноту й неналежні умови для організації навчально-виховного процесу та проходження педагогічної практики.

На другому етапі діяльності початкової школи педагогічна практика учениць Харківського єпархіального жіночого училища передбачала значну кількість часу на спостереження за проведенням уроків учителькою та законоучителем. Їх здійснювали щодня дві вихованки п'ятого класу з 9.00 до 13.00 год. Паралельно з ученицями п'ятого класу стільки ж часу витрачали дві вихованки шостого класу на допомогу під час уроків учительці та викладачеві закону Божого. Дівчата роздавали посібники та підручники, інші засоби навчання, наглядали за учнями, коли вчителька працювала з іншим відділенням, між уроками, записували детальні конспекти уроків учителів у класний журнал. Крім того, учениці шостого класу з 15.00 до 17.00 год. щодня здійснювали "репетиції" уроків, тобто вони повторювали з дітьми навчальний матеріал, який учителька пояснювала в першій половині дня (спочатку працювали з групою дітей (три – п'ять учнів), а потім кожна вихованка з окремим відділенням). І лише з другого тижня великого поста й до кінця навчального року в училищі вихованки шостого класу по черзі вранці проводили самостійні уроки в школі. Це були уроки арифметики, російської та церковно-слов'янської мов. Попередньо під керівництвом завідувача школою чи вчительки дівчата складали план заняття. Ці уроки, за можливістю, давали в присутності всіх вихованок шостого класу училища й після закінчення аналізувалися завідувачем школою або вчителькою. Як бачимо, основним недоліком в організації педагогічної практики в цій однокласній церковно-приходській школі було те, що практиканти недостатньо проводили самостійних уроків.

У 1896 р. однокласна церковно-приходська школа при Харківському єпархіальному жіночому училищі отримала статус зразкової. Саме з цього часу почався останній – третій етап розвитку школи, який тривав до 1917 р. Він характеризувався постійним удосконаленням процесу навчання й виховання школярів, а також якісними змінами в організації педагогічної практики вихованок училища.

Статус зразкової передбачав досить високі вимоги до організації навчально-виховного процесу в початковому навчальному закладі, до його матеріального забезпечення, тому, на відміну від попередніх, на цьому етапі значно збільшилося фінансування школи. З 1896–1897 н.р. щорічно Училищна рада при Св. Синоді асигнувала 500 рублів. На початку 10-х рр. ХХ ст. громада Харкова також долучилася до утримання означеної школи й щорічно виділяла 300 рублів. Крім того, в кінці 1900-х – на початку 1910-х рр. від батьків школярів вимагали сплачувати за навчання 1 руб щороку. З уведенням інституту попечительства навчальний заклад отримував благодійні внески від попечительки. Наприклад, у 1912–1913 н.р. благодійний внесок С. Токаревої становив 75 рублів [2, с. 255].

Зразковій школі було необхідне зразкове приміщення. В 1897 р. завершилося будівництво нового будинку для неї. 1 вересня 1897 р. було освячено будівлю, й почалося навчання. "Нова будівля школи цілком відповідає і своєму призначенню, і рівню зразкової школи. Вона вміщує в собі

три великі та високі класні кімнати, кімнату для вчительки, велику приймальню для вихованок училища, які приходять для занять у школі, простору роздягальню для школярів і кімнату для сторожа” [8, с. 71].

На основі аналізу першоджерел [2; 8; 9; 11] встановлено, що на третьому етапі діяльності Зразкової однокласної церковно-приходської школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі відбулися ще такі важливі організаційні зміни, як зменшення навчального дня, введення посади другої вчительки та четвертого відділення школи. З 1900-1901 н.р. час перебування учнів у ній було зменшено до чотирьох годин: уроки тепер починалися о 9.00 год. і закінчувалися о 13.00 год. Раніше навчання тривало з 9.00 до 17.00 год. Скорочення навчального дня відбулося через відміну післяобідніх “репетицій” уроків, які проводили практикантки. Завдяки матеріальній допомозі громади Харкова в початковому навчальному закладі з’явилися кошти на утримання другої вчительки та розподіл дітей на чотири відділення.

У школі продовжувала функціонувати бібліотека, яка на 1903–1904 н.р. налічувала 1072 томи книг. На початку 1900-х рр. було створено педагогічний музей, у якому зберігалося “більше 4000 окремих предметів, що мають педагогічне значення” [9, с. 1019–1020].

Зміст навчання в школі, порівняно з попереднім етапом, практично не змінився, лише з 1913–1914 н.р. було введено малювання для хлопчиків і рукоділля для дівчаток [3, с. 939]. Виховання школярів здійснювалося в тих же напрямках, як і на другому етапі, проте більшою мірою не на уроках, а в позаурочний час. Наприклад, у звіті школи за 1903–1904 н.р. було зазначено, що кожен урок починався і закінчувався молитвою, яку школярі читали по черзі. В усі вихідні та святкові дні учні під наглядом вчительки були присутні на богослужінні в церкві. Протягом звітного року для дітей були влаштовані читання з “туманними картинками”. Крім того, під керівництвом вчительки учні здійснили паломницьку мандрівку в Спасів Скит на місце спасіння царської родини в 1888 р. [9, с. 1020].

На третьому етапі продовжився процес удосконалення організації педагогічної практики в початковому навчальному закладі при Харківському єпархіальному жіночому училищі. З 1900–1901 н.р. відмовилися від таких форм: допомога вчительці та викладачеві закону Божого на уроках, проведення “репетицій” уроків, ведення шкільної документації. Відбулися зміни в організації спостережень практиканток за процесом навчання школярів. Якщо раніше п’ятикласниці цілий рік витрачали тільки на спостереження за діяльністю вчителів, то з 1900–1901 н.р. вони більшою мірою не спостерігали, а проводили уроки. Учениці п’ятих і шостих класів здійснювали спостереження на зразкових заняттях вчительки, на самостійних уроках інших вихованок училища.

Найбільш доцільно, на наш погляд, педагогічні спостереження були організовані в 1910-х рр. Вихованки п’ятого класу в перші два – три місяці обмежувалися спостереженням за викладанням тих осіб, які працюють у школі, та вихованок шостих і сьомих класів училища. В окремі дні у ви-

значений час практикантки відвідували школу цілими класами для спостережень на зразкових уроках, які проводили учитель дидактики, законоучитель, викладачі методик, учительки, а також на пробних уроках, які проводили вихованки шостих і сьомих класів.

Нововведення відбулися й у проведенні самостійних уроків практикантками. Основне навантаження з навчання школярів тепер покладалося на вихованок училища, учителька з 1900–1901 н.р. самостійно давала тільки зразкові уроки. Учениці п'ятих, шостих класів проводили уроки по черзі протягом навчального року з усіх предметів шкільного курсу. Щоденно в навчальний час школу відвідували вісім – дев'ять вихованок училища по одній-дві з кожного класу. Вихованки п'ятих і шостих класів вели самостійні ранкові заняття в школі з учнями під безпосереднім керівництвом учительки й за вказівками завідувача. “Напередодні чергових занять вихованки подавали вчительці конспекти уроків для перевірки й виправлення” [9, с. 1021]. У кінці курсу навчання в училищі дівчата проводили екзаменаційний самостійний урок.

З уведенням у 1908–1909 н.р. сьомого педагогічного класу його учениці в першому півріччі “давали самостійні уроки з усіх предметів шкільного курсу під керівництвом законоучителя та вчительки школи, в присутності пані начальниці училища, вихованок з інших класів і всіх вихованок свого класу. У друге півріччя, коли вихованки вивчили методики Закону Божого, російської мови, арифметики та церковного співу, вони вели самостійні уроки з означених предметів під керівництвом викладачів училища, кожного по своєму предмету” [10, с. 550].

З 1910-х рр. учениці жіночого духовного закладу вже не проводили екзаменаційний урок. У цей час поряд із самостійними уроками з'явилися так звані пробні уроки, які дівчата вже проводили без “безпосереднього керівництва” педагогів. Кожна вихованка складала “детальний конспект майбутнього уроку й подавала його напередодні пробного уроку викладачеві для перегляду та виправлення. Коли приходив час пробного уроку, то в кімнаті для занять збиралися всі вихованки, які навчалися в одному класі з практиканткою, викладач і вихователька відповідного класу, вчительки школи та всі вихованки, які були в школі, за винятком чергових у відділеннях. Коли закінчувався пробний урок, то в школі, маючи свіжі враження, проводили критичний аналіз уроку. У ньому під керівництвом викладача брали участь усі спостерігачі уроку, починаючи з вихованок. Протягом року пробних уроків на долю кожної вихованки шостого класу припадало по одному, а сьомого класу – по чотири уроки” [4, с. 121].

Допомога практиканток педагогам школи з нагляду за дітьми на перервах на третьому етапі трансформувалася в повноцінне чергування. З числа восьми-дев'яти призначених для практичних занять вихованок вибирали декілька чергових. Обов'язки чергових по школі були детально викладені в інструкції, яку затверджувала Рада училища.

Новою формою педагогічної практики на означеному етапі діяльності зразкової церковно-приходської школи було ведення педагогічного щоденника. “Вихованки п’ятих і шостих класів вели педагогічні щоденники, які вміщували: а) зауваження щодо уроків, які вони проводили; б) спостереження за викладанням своїх подруг; в) характеристику учнів; г) витяги з прочитаних ними педагогічних книг і статей; д) записи керівних вказівок завідувача школи та вчительки; е) інше, що стосується навчання та виховання” [9, с. 1021]. Щоденники вихованок шостого класу в другому півріччі протягом 1900–1908 рр. переглядав завідувач школи, перевірку щоденників усіх вихованок здійснювала вчителька в процесі їх ведення. Педагогічні щоденники були важливим документом, який зберігався в музеї школи й після випуску вихованок.

Вихованки сьомого педагогічного класу до початку 10-х рр. ХХ ст. також вели педагогічні щоденники, але зміст їх був бідніший. У них практикантки зазначали зауваження щодо уроків, які вони викладали, спостереження за заняттями, які проводили однокласниці.

З 1900–1901 н.р. до 1907–1908 н.р. у школі практикували педагогічні консультації: “для практичного керівництва всіх вихованок шостого класу призначалася завідувачем одна година на тиждень” [9, с. 1021]. У цей час завідувач школи проводив так звані “керівні педагогічні бесіди”.

Важливим нововведенням стало залучення практиканток до виховної роботи в школі. Так, у 1908–1909 н.р. вихованками сьомого класу в недільні дні влаштовувалися для учнів читання духовного та історичного змісту з туманними картинками [10, с. 550–551]. У 1912–1913 н.р. деякі вихованки шостих і сьомих класів організували для учнів 17 лютого 1913 р. вокально-літературний ранок, присвячений 300-річчю царювання дома Романових. У 1911–1912 н.р. “у дні, присвячені пам’яті Ломоносова і патріарха Гермогена, вихованки сьомого класу училища вели відповідні читання й бесіди. Деякі вихованки шостих і сьомих класів готували учнів школи до вокально-літературного вечора, який було організовано на Масляну. Шість вихованок (дві із сьомого і чотири із шостого класів) брали участь у якості організаторів екскурсії учнів у Курязький монастир” [4, с. 122]. Як бачимо, виховною діяльністю в початковому навчальному закладі займались далеко не всі учениці училища, і вона мала епізодичний характер.

Висновки. Таким чином, у діяльності початкової школи при Харківському єпархіальному жіночому училищі виокремлено три етапи: перший – це етап функціонування педагогічної школи (1866 – середина 80-х рр. ХІХ ст.); другий визначено етапом діяльності однокласної церковно-приходської школи (1887–1895 рр.); третій представлено як етап функціонування зразкової однокласної церковно-приходської школи (1896–1917 рр.). На першому етапі в школі навчалось не більше 20 дітей, було створено бібліотеку. Вихованки жіночого духовного навчального закладу Харкова активно проходили педагогічну практику в ній. Другий етап характеризувався значним збільшенням учнівського контингенту в школі, зменшенням три-

валості уроку з години до 45 хв., збільшенням терміну навчання дітей з двох до трьох років, використанням як форм організації педагогічної практики вихованок училища спостережень за проведенням уроків педагогами, “репетицій” уроків, ведення шкільної документації, проведення самостійних уроків. На етапі функціонування зразкової однокласної церковно-приходської школи значно зросло фінансування навчального закладу, й відбувалося постійне вдосконалення навчально-виховного процесу та форм проведення педагогічної практики в школі. Перспективи подальших досліджень полягають у з’ясуванні особливостей діяльності зразкової церковно-приходської школи при Харківській духовній семінарії.

Список використаної літератури

1. Кучерова С. И. Харьковское училище девиц духовного звания в 50-60-е гг. XIX в. К 145-летию со дня основания / С. И. Кучерова // Вера і разум. – 2000. – № 1. – С. 203–205.
2. Отчет о состоянии образцовой одноклассной церковно-приходской школы при Харьковском епархиальном женском училище за 1912–1913 учебный год // Вера и разум. – 1914. – № 8. – С. 253–257.
3. Отчет о состоянии образцовой одноклассной церковно-приходской школы при Харьковском епархиальном женском училище за 1913–1914 учебный год // Вера и разум. – 1915. – № 12. – С. 938–943.
4. Отчет о состоянии образцовой одноклассной церковно-приходской школы при Харьковском епархиальном женском училище за 1911–1912 учебный год // Вера и разум. – 1913. – № 7. – С. 117–122.
5. Отчет о состоянии Харьковского епархиального женского училища по учебной и нравственно-воспитательной частям за 1882–1883 учебный год // Вера и разум. – 1884. – № 8. – С. 233–251.
6. Отчет о состоянии Харьковского епархиального женского училища по учебной и нравственно-воспитательной частям за 1883–1884 учебный год // Вера и разум. – 1885. – № 1. – С. 2–8.
7. Отчет о состоянии Харьковского епархиального женского училища по учебной и нравственно-воспитательной частям за 1886–1887 учебный год // Вера и разум. – 1888. – № 2. – С. 30–36.
8. Отчет о состоящей при Харьковском епархиальном женском училище образцовой одноклассной церковно-приходской школе за 1896–1897 учебный год // Вера и разум. – 1898. – № 2. – С. 66–72.
9. Отчет о состоящей при Харьковском епархиальном женском училище образцовой одноклассной церковно-приходской школе за 1903–1904 учебный год // Вера и разум. – 1905. – № 21. – С. 1018–1021.
10. Отчет о состоящей при Харьковском епархиальном женском училище образцовой одноклассной церковно-приходской школе за 1908–1909 учебный год в учебно-воспитательном отношении // Вера и разум. – 1910. – № 10. – С. 546–551.
11. Отчет о состоящей при Харьковском епархиальном женском училище образцовой одноклассной церковно-приходской школе за 1900-1901 учебный год в учебно-воспитательном отношении // Вера и разум. – 1902. – № 7. – С. 190–196.
12. Отчет о состоящей при Харьковском епархиальном женском училище одноклассной церковно-приходской школе за 1888–1889 учебный год // Вера и разум. – 1890. – № 2. – С. 35–38.
13. Отчет о существующей при Харьковском епархиальном женском училище одноклассной церковно-приходской школе за 1887–1888 учебный год // Вера и разум. – 1889. – № 2. – С. 36–40.

14. Чижевский И. Записка о состоянии Харьковского училища девиц духовного звания за двенадцатилетнее его существование с 5 июня 1854 года по 6 июня 1866 года / Протоиерей Иоан Чижевский // Духовный вестник. – 1866. – № 7. – С. 453–473.

15. Экзамены в практической педагогической школе при Харьковском училище девиц духовного звания // Духовный вестник. – 1867. – № 4. – С. 601–602.

16. Яковенко Г. Г. Церковнопарафіяльна освіта в Харківській єпархії (1799–1917 рр.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Г. Г. Яковенко. – Харків, 2005. – 223 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.

Твердохлеб Т. С. Деятельность начальной школы при Харьковском епархиальном женском училище

В статье обобщен опыт деятельности начальной школы при Харьковском епархиальном женском училище, выделены и охарактеризованы этапы ее функционирования. Выяснено количество учеников, состав педагогического коллектива, содержание обучения, особенности учебно-воспитательного процесса в школе, ее материальное обеспечение на разных этапах деятельности. Особое внимание обращено на проведение педагогической практики ученицами женского духовного заведения г. Харьков, показана динамика развития форм ее организации в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, Харьковское епархиальное женское училище, образцовая одноклассная церковно-приходская школа, форма организации педагогической практики, этап деятельности.

Tverdokhlib T. The Activity of Primary School under the Kharkiv Diocesan Female School

The experience of activity of primary school under the Kharkiv diocesan female school has been generalized on the basis of analysis of original sources and historical and pedagogical literature. The stages of its functioning: the stage of pedagogical school functioning (1866 - mid 80s of 19th century), the stage of the one-class parish school functioning (1887 - 1895), and the stage of the exemplary one-class parish school functioning (1895 - 1917) have been marked out and characterized. The number of students, the composition of the teaching staff, the instructional content, peculiarities of educational process in the school, its material security at different stages of functioning have been found out. As it has been determined, at the first stage there were not more than twenty children attending the school, the library was set up. Students of the Kharkiv female religious institution actively underwent their teaching practice there. The second stage was characterised by considerable increase of the contingent of school students; reduction of lesson duration from an hour to 45 minutes; prolongation of apprenticeship for children from two to three years; broadening of forms of organisation of teaching practice of diocesan school students. At the stage of the exemplary one-class parish school functioning, financing of educational institution grew considerably, constant improvement of educational process and forms of teaching practice organisation in school took place. The important innovation of the last stage was getting students undergoing practical training involved to the process of education of school students in extracurricular time. The content of educational work of students of Kharkiv diocesan female school at primary educational institution has been determined in the article.

Special attention has been paid to teaching practice of students of the Kharkiv religious institution; the dynamics of its organization forms development in the stated school has been covered. Pedagogical observing during lessons conducted by teachers and teacher of religion, "rehearsals" of lessons, keeping school documents, conducting independent lessons, keeping teaching diary, students' duty in primary school have been referred to as main forms of teaching practice organisation.

Key words: primary school, the Kharkiv diocesan female school, exemplary one-class parish school, teaching practice organization form, the stage of activity.

УДК 37.035.6

О. М. ФЕДОРЕНКО

аспірант

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНА ВИХОВАНІСТЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено поняття національно-патріотичної вихованості учнів загальноосвітніх навчальних закладів, психологічні особливості національно-патріотичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Чітко окреслено напрями співпраці педагогів та родини з виховної роботи з учнями, описано методи й засоби національно-патріотичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: особистість, вихованість, національно-патріотична вихованість, рефлексія, самосвідомість, свідомість, психологічні особливості підлітків та юнаків.

Тенденції до глобалізації суспільного розвитку формують нові відносини між народами, націями, державами. Глобалізаційні процеси впливають на всі суспільні інституції й процеси. Найвпливовішими чинниками розвитку стають інформація, наука та освіта. Перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, розширення культурно-інформаційних контактів між народами й державами зумовлюють інтеграційні процеси української освіти до європейського та світового освітніх просторів. Міжнародне співтовариство напрацювало низку нормативно-правових актів, де визначено міжнародні стандарти в галузі освіти.

Стаття 26 Загальної декларації прав людини проголошує право кожної людини на освіту. Освіта повинна бути спрямована на всебічний розвиток особистості, сприяти взаєморозумінню, терпимості й дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами; батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх дітей. “Світовою конституцією прав дитини” називають Конвенцію про права дитини, прийняту Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р. Верховна Рада України ратифікувала Конвенцію 28 лютого 1991 р., а з 27 вересня того ж року вона стала складовою законодавства України. Таким чином Україна взяла на себе зобов’язання створювати для дитини безпечні та сприятливі умови, забезпечивши доступ до високоякісної освіти й охорони здоров’я.

Дієвим механізмом розвитку національної системи освіти України відповідно до світових та європейських стандартів стали також такі міжнародно-правові акти: Конвенція про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти (Париж, 14 грудня 1960 р.); Рекомендації про виховання в дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці й миру, виховання в дусі пошани прав людини й основних свобод (Париж, 1974 р.); Рекомендація № R(83)4 Ради Європи (Комітет Міністрів) “Про сприяння обізнаності про Європу в середніх школах” (18 квітня 1983 р.); Рекомендація № R(98)6 “Про сучасні

мови” (Комітет Міністрів) (17 березня 1998 р.); Рекомендація (2001)15 “Про викладання історії у ХХІ столітті в Європі” (Комітет Міністрів) (31 жовтня 2001 р.); Рекомендація 1501(2001) “Обов’язки батьків і вчителів у вихованні дітей” (Парламентська асамблея Ради Європи) тощо [9, с. 11].

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту” як стратегічні визначено завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення свого громадянського обов’язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України для збагачення і примноження на цій основі культурного і творчого потенціалу нашого народу. У Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності підкреслено необхідність утвердження у шкільній молоді “почуття патріотизму, відданості Батьківщині, й, водночас, відчуття належності до світової спільноти” [7, с. 3].

Серед стратегічних завдань, котрі окреслено Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, передусім, виділяються: формування національної свідомості, виховання почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині. При цьому підкреслено, що важливою якістю українського патріотизму має бути його дієвість, тобто турбота про благо народу та сприяння становленню й утвердженню української держави [7, с. 6].

Виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції в наш час визнані проблемами загальнодержавного масштабу.

Згідно з концепцією національно-патріотичного виховання, “в основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства та української політичної нації. Важливу роль у просвітницькій діяльності посідає відновлення історичної пам’яті про тривалі державницькі традиції України” [8, с. 3].

Національно-патріотична вихованість – це результат засвоєння особистістю національних цінностей і норм культури, ступінь формування в неї національно-громадянської самосвідомості, патріотичних переконань та поведінки, усвідомлення своїх вчинків і дій на благо народу й держави, готовності до захисту Вітчизни.

Підвищення рівня національно-патріотичної вихованості покликане дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості й ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Актуальність підвищення рівня національно-патріотичної вихованості зумовлено водночас процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно покликане сприяти цілісно-

ті, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. При цьому важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України для національного відродження, розбудови й вдосконалення суверенної правої держави та громадянського суспільства здійснювалось саме на базі демократичних цінностей, які, у свою чергу, мають лежати в основі національно-патріотичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, пов'язаних із проблематикою виявлення національно-патріотичної вихованості, доводить, що формування національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду, збереження та розвиток духовно-моральних цінностей українського народу є одним із провідних чинників, що впливають на становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста й демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до упадкування духовних та культурних надбань українського народу, досягнення високої культури відносин.

Проблеми формування національно-патріотичної вихованості актуалізувалися наприкінці ХХ ст. й привернули увагу як педагогів, так і психологів, таких як Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Петровський, П. Якобсон.

Серед сучасних дослідників, які працюють над питанням патріотичного виховання та громадянських якостей особистості, І. Бех визначає патріотичне виховання як керівництво індивідуальним становленням особистості як патріота, що передбачає формування ціннісного позитивного (пізнавально-емоційного) ставлення до Батьківщини [1, с. 48], П. Ігнатенко у своєму науково-методичному посібнику "Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти" визначила, що головними є психолого-педагогічний і народознавчий аспекти патріотичного виховання [5, с. 19], А. Погрібний, Ю. Руденко довели, що ідеологія патріотизму є основою духовності учнів,

Метою статті є виявлення сутності та основних характеристик національно-патріотичної вихованості особистості в психологічному аспекті.

Для розтлумачення поняття "національно-патріотична вихованість особистості" варто спочатку проаналізувати зміст поняття "особистість".

Особистість – це не суто психологічне поняття, її вивчають усі суспільні науки: філософія, соціологія, етика, педагогіка тощо.

О. Винославська у своєму навчальному посібнику визначає особистість як системну соціальну характеристику індивіда, що формує предметну діяльність та спілкування й зумовлює причетність до суспільних відносин [2].

М. Савчин вважає, що особистість – це духовна, соціально-психологічна інстанція людини, функціями якої є виокремлення себе з оточення, самоспричинення внутрішньої й зовнішньої активності, самовираження та саморозвиток у цілісній життєдіяльності, активне переживання в часі й просторі своєї екзистенції [13].

У тому ж посібнику автор формулює такі вікові особливості особистості підлітка: “Підлітковий вік охоплює період від 11–12 до 14–15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5–9 класам сучасної загальноосвітньої школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні й суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Підліткам властиві прагнення до ідеалів, максималізм, значні фізіологічні зміни. Можна стверджувати, що особливості проявів і перебігу підліткового періоду залежать від конкретних соціальних обставин життя й розвитку підлітка, його соціальної позиції у світі дорослих. Вирішальна роль у його психічному розвитку належить передусім системі соціальних відносин” [13, с. 38].

Підлітковий вік є сенситивним для розвитку самосвідомості особистості. У підлітків виникає інтерес до себе, якостей своєї особистості, потреба оцінити, порівняти себе з іншим. Індивідуальний підхід у вихованні підлітків повинен ґрунтуватися на врахуванні потреби ставлення до дитини як до особистості, відмінностей у статі, темпераменті, інтелекті, здібностях і характері. Педагог покликаний допомагати підліткам у виборі індивідуальних (соціально прийнятних) шляхів самовираження, засобів самоствердження.

У навчальному посібнику О. Сергеєнкова вказує на такі особливості підліткового періоду.

Підлітковий період охоплює навчання в основній школі (5–9 класи) і знаменує собою суттєві зрушення суб’єкта в напрямі дорослішання. Для цього віку характерні бурхливі, але нерівномірні темпи зростання організму та фізіологічні зміни. Ці соматичні зміни стають чинниками ряду надбань психічного розвитку підлітка:

- швидкі темпи зростання та дорослішання викликають формування нового образу “Я”, посилення інтересу до свого зовнішнього вигляду, однак для підлітків характерне незадоволення своєю зовнішністю;
- нерівномірне формування опорно-кісткової системи (зростання рук, ніг та голови випереджає темпи розвитку хребта) супроводжується тимчасовою втратою гармонії в рухах, що примушує підлітка переживати сором’язливість, пригніченість, знижує самооцінку;
- нерівномірний розвиток кровоносної системи (серце росте швидше, ніж судини) може спричинювати погане самопочуття, головний біль, періодичне зниження розумової працездатності;
- у нервовій діяльності підлітка процеси збудження переважають над гальмуванням, що викликає часті перепади настрою, підвищену чутливість, дратівливість;
- розгортання статевого дозрівання, поява вторинних статевих ознак сприяє формуванню почуття дорослості як центрального особистісного новоутворення підлітка, забезпечує активізацію статевої ідентифікації, поштовхає до спілкування з протилежною статтю.

У зв'язку із зазначеними вище фізіологічними змінами підлітковий період синонімічно називається пубертатним. Оскільки темпи статевого дозрівання в підлітковому віці досить швидкі, то позначаються як так званий “пубертатний стрибок” – невідповідність випереджальних темпів статевого дозрівання повільнішим темпам фізичного розвитку та становлення особистості [14, с. 55].

В основних орієнтирах виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що підлітковий вік – складний відповідальний період становлення особистості (за Л. Божович, це період другого народження особистості), в якому формується соціальна спрямованість і моральна свідомість: моральні погляди, судження, оцінки, уявлення про норми поведінки, запозичені в дорослих. Шлях оволодіння ними відбувається через реальні відносини, через оцінку їхньої діяльності дорослими [10, с. 11].

Вікові психологічні особливості не догма, а тільки орієнтир для більш чіткої та суворої думки педагога про своїх учнів. Вікові психологічні особливості підлітків та юнаків залежать від попереднього психічного розвитку підлітків, від їх готовності до сприйняття виховних дій дорослих.

Для кожного вікового періоду притаманні відповідні показники й критерії вихованості. Важливим критерієм вихованості є особистісні якості, передусім духовні та моральні, у яких найвиразніше виявляється сутність її внутрішніх, суб'єктивних ставлень до явищ суспільного життя, людей, праці, до себе, до трансцендентних цінностей.

Вихованість – це властивості і якості особистості, форми її соціальної поведінки. Вихованість є результатом формування та розвитку дитини як особистості, що володіє тими корисними якостями, які необхідні для життя в суспільстві:

- загальнолюдські моральні цінності, які не мають історичних і державних кордонів. Саме вони визначають собою цілі виховання на всіх етапах історії суспільства;
- спеціальні цілі виховання, які відповідають мінливим вимогам поточного моменту історії суспільства й визначають актуальний напрям його прогресу. Такі цілі не встановлюються раз і назавжди й не є постійними.

Виховання почуття патріотизму в учнів загальноосвітніх навчальних закладів є особливо актуальним для України.

Так, на думку Ю. Зубцової, базовими якостями національно-патріотичної вихованості є:

- любов і повага до батьків, своєї родини, відчуття гордості за свій рід;
- ціннісне ставлення до Батьківщини, рідного краю;
- толерантне ставлення до людей інших національностей, поважне ставлення до їхньої культури та традицій;
- усвідомлення себе частиною українського народу [4, с. 12].

Формування національно-патріотичної вихованості школярів виражається в усвідомленні власної національно-етнічної належності, шанобливому

ставленні до історії й культури національно-етнічної спільноти та представників інших націй, патріотичних почуттів і патріотичній самосвідомості.

Зауважимо, що дослідники по-різному відповідають на запитання, що найбільше характеризує національно-патріотичну вихованість особистості. Одні вважають, що рівень національно-патріотичної вихованості треба визначати за сукупністю патріотичних якостей, для других визначальною є суспільна спрямованість особистості, для третіх вирішальними є реальні вчинки учнів, для четвертих – співвіднесеність ідеального й реального тощо. Такі підходи швидше доповнюють один одного, ніж суперечать.

Р. Петронговський визначає такі критерії та показники національно-патріотичної вихованості:

- когнітивний (розуміння атрибутів держави, прав і обов'язків);
- етноідентифікаційний (розуміння своєї єдності з українським етносом, у знанні звичаїв, традицій рідного народу, його складної долі та передбачення історичної перспективи його прогресивного зростання);
- емоційно-мотиваційний (бажання включатися в навчальну діяльність, предметно-перетворювальну діяльність та діяльність, спрямовану на збереження історичної пам'яті свого краю, пам'яток культури, вшанування визначних осіб регіону);
- практичний (виявлення пізнавальних, пошукових, організаторських, предметно-перетворювальних умінь та вмінь суб'єкт-об'єктної взаємодії як основи патріотичних звичок) [11, с. 14].

Розглядаючи патріотичні почуття, спираємося на твердження психолога П. Якобсона, що розвиток почуттів відбувається в процесі спеціального впливу на емоційну сферу людини [15, с. 312].

У *патріотичних почуттях* відбивається ставлення особистості до своєї держави, її минулого, майбутнього й сьогодення. Патріотичні почуття: належності до своєї держави та її народу; гордості за успіхи держави, болю за невдачі; поваги до історії, культури, традицій, вірувань, менталітету; захоплення героїчними подвигами минулого та сучасності; любові до рідної природи; шанування рідної мови, традицій, звичаїв, обрядів рідної країни; ностальгії при розлуці з Батьківщиною; неприязні до всього антиукраїнського; національної гідності.

Патріотичні почуття не повинні бути споглядальними, обмежуватися пасивними реакціями милування й уподобання. В ідеалі, як зазначають П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька, “вони спрямовуються на виконання надзавдання – піднести Україну до рівня високо розвинутих світових держав, що вимагає активної творчості всього українського народу” [5, с. 45].

Як свідчить історичний досвід, патріотичні почуття, особливо загострюючись у складних, екстремальних, доленосних для Батьківщини ситуаціях, єднають людей, спонукають ставити суспільне вище за особисте, зменшують життєвий егоїзм.

Патріотичні переконання містять у собі знання, поєднані зі щирою впевненістю в їхній істинності [6, с. 27]. Мета переконань полягає в підведенні людини не тільки до розуміння певних положень патріотичних почуттів, а й до внутрішнього їхнього сприйняття. До патріотичних переконань належать такі: визнання визначальної ролі народу й Батьківщини в житті людини; визнання здатності українського народу побудувати власну державу й навести в ній порядок; віра в майбутнє України та українського народу; віра в невичерпні сили, талант, неповторність, працьовитість українського народу; віра в незламність, силу, стійкість, міць та справедливість держави.

Справжній патріот не може жити повноцінним життям, бути щасливим без праці на благо своєї країни, без боротьби за краще життя українського народу та України. Тому, крім почуттів і переконань, важливою є діяльність.

Патріотична діяльність включає усвідомлення глибокого зв'язку з народом, участь у його справах, турботу про його благо; збереження та примноження культури, традицій, звичаїв, обрядів рідної країни; дотримання вироблених народом моральних норм і правил, законів держави; діяльність, спрямовану на утвердження державності свого народу, зміцнення незалежності своєї держави та готовність її відстоювати; сумлінне виконання своїх обов'язків у навчанні, вміння творчо працювати.

Міцна нація починається з міцної родини, де дітям переходить мудра наука любові, довіри, взаємної вимогливості й відповідальності. Виховувати патріотичні почуття особистості необхідно з обговорення психологічних аспектів сутності родини та її місця в житті дитини, відносин учнів з рідними, уміло поєднуючи бесіду з використанням відповідних психологічних вправ і завдань.

Родина є найстародавнішим соціальним інститутом, вона є необхідним компонентом соціальної структури будь-якого суспільства, що виконує багато соціально значущих функцій, відіграє важливу роль у суспільному розвитку. У ній відбуваються первинна соціалізація й виховання дітей аж до досягнення ними громадянської зрілості [12 с. 178]. Тому робота вчителя з національно-патріотичного виховання школярів має починатися з формування патріотичних почуттів дитини до власної родини, що має виражатися не лише на словах, а й у вчинках учня. На початку підліткового віку учні усвідомлюють особисті цінності, відбувається їх емоційне освоєння, яке закріплюється в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах [1, с. 8].

Показником рівня національно-патріотичної вихованості школярів є виникнення рефлексивних процесів.

Рефлексія є зверненням уваги суб'єкта на самого себе й на свою свідомість, зокрема на продукти власної активності, а також на їх переосмислення [3, с. 690].

На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення дитиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві.

Висновки. Основні складові психологічного патріотизму як базової культури формуються в процесі національно-патріотичного виховання в середньому шкільному віці. Здійснення ефективного національно-патріотичного виховання школярів передбачає ґрунтовне знання й урахування в своїй педагогічній діяльності вчителями вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Виховання патріотизму в середній школі має велике значення, оскільки йдеться про долі сьогоденного й майбутнього поколінь, оскільки наші молоді сучасники повинні не тільки володіти належним обсягом знань, але вони повинні стати зрілими духовно й інтелектуально.

У психолого-педагогічній літературі є чимало методик і програм діагностики вихованості, які звертаються до різних критеріїв. За спрямованістю, способом і місцем застосування критерії вихованості умовно поділяють на дві групи:

1) пов'язані з проявом результатів виховання у зовнішній формі – судженнях, оцінках, вчинках, діях особистості (провідні якості особистості, основні відношення особистості, віддалений результат виховання, суспільна спрямованість, поведінка у проблемній ситуації тощо);

2) пов'язані з явищами, прихованими від очей вихователя, – мотивами, переконаннями, планами, орієнтаціями.

Корекційна робота може здійснюватися в три етапи:

1) виховання любові та пошани до власної родини;

2) виховання патріотичних почуттів щодо рідного міста;

3) виховання в дитини патріотичних почуттів щодо своєї країни.

Для окреслених етапів характерне послідовне формування в самосвідомості дитини спільних для родини, міста й країни характеристик – “моє, рідне, люблю”.

Підвищення рівня національно-патріотичної вихованості може здійснюватися лише через активну роботу учнів, комплексного звернення до їхньої когнітивної, емоційної та поведінкової сфер: закріпленні інформації на емоційному й чуттєвому рівнях, формуванні активних виявів патріотизму в поведінці та діяльності.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ: Академвидав, 2009. – 248 с.

2. Винославська О. В. Психологія: навч. посіб. / О. В. Винославська. – Київ: ІНККОС, 2005.

3. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001. – 976 с.

4. Зубцова Ю. Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.07 / Ю. Є. Зубцова. – Київ, 2012. – 21 с.

5. Ігнатенко П. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посіб. / П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька. – Київ : Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
6. Кононенко П. Концепція української національної школи – родини / П. Кононенко, Т. Усатенко // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – Київ : Школяр, 1997. – С. 123–133.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: проект / наук. творч. кол.: О. Сухомлинська (наук. кер.) та ін. // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
8. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : додаток до Наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641.
9. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.
10. Основні орієнтири виховання учнів : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 р. № 1243.
11. Петронговський Р. Р. Формування патріотизму старшокласників у позанавчальній виховній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Р. Р. Петронговський. – Київ, 2002. – 21 с.
12. Прасол Д. В. Психодіагностика та корекція в роботі шкільного психолога : метод. посіб. / Д. В. Прасол. – Миколаїв : Кріт, 2009. – 214 с.
13. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Академія, 2014 – 384 с.
14. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр навчальної літератури, 2012. – 376 с.
15. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969. – 312 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2016.

Федоренко Е. Н. Национально-патриотическая воспитанность учащихся общеобразовательных школ: психологический аспект

В статье рассмотрено понятие национально-патриотической воспитанности учащихся общеобразовательных учебных заведений, психологические особенности национально-патриотического воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений. Четко обозначены направления сотрудничества педагогов и семьи по воспитательной работе с учащимися, описаны методы и средства национально-патриотического воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: *личность, воспитанность, национально-патриотическая воспитанность, рефлексия, самосознание, сознание, психологические особенности подростков и юношей.*

Fedorenko O. Patriotic Education of Students in Secondary Educational Institutions: Psychological Aspects

In the present article the author highlights the purpose of patriotic education of the middle classes students, the psychological characteristics of patriotic education of the middle classes students in school, clearly delineated areas of cooperation between teachers and families on educational work with the students, the methods and means of patriotic education of children of school age. The national-patriotic education – a result of assimilation of individual national values and norms of the culture, the degree of formation of its national identity, civic, patriotic beliefs and behaviors, understanding their actions and actions for the benefit of the people and state of readiness for defending the homeland.

Increased national-patriotic education – designed to give new impetus to the spiritual improvement of people forming civil society in Ukraine, which provides for the transformation of civic consciousness, moral, legal, cultural identity, prosperity and national identity based on the recognition of priority rights.

The urgency of raising the national-patriotic upbringing conditioned by both the process of formation of Ukraine as a single political nation.

The main components of psychological patriotism as the core culture emerging in the national-patriotic education of the average school age. Implementation of effective national-patriotic education of students provides a thorough knowledge and consideration in their teaching activities teachers' age and individual children.

Patriotism Education in secondary schools is of great importance because it is the fate of present and future generations, as our young contemporaries should not only possess the proper amount of knowledge, but they have become mature spiritually and intellectually.

Key words: *personality, patriotic education, reflection, self-consciousness, consciousness, students, general education.*

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, м. Київ

АРТИСТИЧНІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

У статті визначено роль педагогічного артистизму як складової педагогічної майстерності та шляхи його формування у вищому навчальному закладі із специфічними умовами навчання. Детально розглянуто тлумачення відомих науковців-освітян поняття “педагогічний артистизм”, на основі проведеної роботи запропоновано авторське визначення цього терміна.

Визначено педагогічні умови розвитку педагогічного артистизму, які поділяють на організаційно-методичні, що забезпечуються переважно адміністративними методами, та індивідуально-особистісні, які залежать від психофізичних властивостей педагога й підлягають удосконаленню та саморозвитку.

Ключові слова: педагогічний артистизм, театральна педагогіка, вищий навчальний заклад із специфічними умовами навчання, індивідуально-особистісні умови, організаційно-методичні умови.

Актуальність педагогічної проблеми формування педагогічної майстерності викладача зумовлена тим, що на початку ХХІ ст. у діяльності вищих навчальних закладів із специфічними умовами навчання відбуваються зміни, які спричинені не лише новими військово-політичними й соціально-економічними умовами, а й бурхливим процесом національно-патріотичного відродження України. Перед такими закладами гостро постала проблема підготовки висококваліфікованих фахівців, патріотично й національно свідомих, відповідальних, морально готових до самовідданої діяльності в надзвичайно небезпечних та екстремальних умовах. Це вимагає від педагогів ВНЗ із специфічними умовами навчання вдосконалення власної професійної майстерності, а відтак – і розвитку артистизму з метою здійснення емоційного впливу на курсантів і слухачів, отримання їх душевного відгуку, певних емоційних переживань, які сприятимуть глибокій обізнаності, осягненню незламних професійних та громадянських цінностей, розвитку й саморозвитку корисних фахових здібностей.

Вагому роль артистизму в педагогічній діяльності відзначали ще найвидатніші мислителі давнини – Платон і Цицерон, які заклали основи красномовства й викладання риторики.

Пізніше цю проблему розглядали А. Дістервег, Ж.-Ж. Руссо, Я. Каменський [6], які пов'язали проблеми розвитку педагогічної майстерності та артистизму.

Серед сучасних українських учених, праці яких безпосередньо пов'язані з артистизмом педагога й учителя, треба відзначити В. Абрамяна [7], Д. Будянського [1], О. Булатову [5], Ж. Ваганову [3], В. Загвязинського [4], І. Зязюна [6], О. Ткачову [2], В. Ягупова [8] та ін.

На жаль, аналіз існуючої практики дав змогу зазначити, що значна частина викладачів вищих навчальних закладів із специфічними умовами навчання взагалі та військових ВНЗ зокрема не мають чіткого уявлення про те, чим є педагогічна майстерність, педагогічний артистизм та якими можуть бути шляхи їх розвитку. Переважна кількість освітян обмежуються набором певних практичних навичок, які дають можливість проводити рутинні заняття, та цілком упевнені, що цього цілком достатньо для їх педагогічної діяльності.

Такі викладачі поділяють думку, що для викладацької діяльності досить лише добре знати свій предмет. Значною мірою цьому сприяють такі обставини:

- статутна субординація у взаєминах в освітньому середовищі;
- закритий характер перебування курсантів і слухачів у ВНЗ із специфічними умовами навчання;
- значна завантаженість педагогів статутними процедурами в процесі освітньої діяльності.

В результаті професійного становлення та розвитку власної педагогічної майстерності викладач ВНЗ із специфічними умовами навчання насамперед працює над змістом своєї дисципліни, а набуття теоретичних і практичних знань щодо особливостей організації освітнього процесу, новітніх методик викладання лишається поза його увагою. Таке становище, безумовно, негативно впливає на процес професійного становлення викладача та якість викладання загалом.

Мета статті полягає в тому, щоб показати роль педагогічного артистизму як складової педагогічної майстерності та визначити шляхи його формування у вищому навчальному закладі із специфічними умовами навчання.

Втім, спершу необхідно виявити сутність і зміст артистизму як складової педагогічної майстерності.

Артистизм – це вміння передавати емоційну інформацію за допомогою мови, жестів, міміки та інтонацій. Артистизм є корисною, вродженою людською якістю, яка супроводжує її в повсякденному житті та, подеколи, і в професійній діяльності. Тож вміння демонструвати або, навпаки, стримувати свої емоції є проявом артистизму.

А що таке артистизм для педагога? Для викладача артистизм насамперед є інструментом управління тими, хто навчається. Саме завдяки артистизму можна домогтися потрібних емоцій, спрямувати особистість на шлях необхідних роздумів і переживань.

Автори визначають *педагогічний артистизм* по-різному. Український учений Д. Будянський [1] визначає педагогічний артистизм як прояв багатопалітри особистісних реакцій на явища навколишнього світу, здатність яскравого емоційно-образного перекодування інформації в потрібному для пізнавальної діяльності настрою в аудиторії.

У праці української дослідниці О. Ткачової [2] педагогічний артистизм розглянуто як цілісну систему особистісних рис, що сприяють вільному самовираженню особистості, формуються в процесі духовно-практичного освоєння певних видів творчої педагогічної діяльності для забезпечення ефективності навчального процесу та задоволення потреби в професійному самовдосконаленні; артистизм учителя передбачає оптимістичне світобачення, здатність уникати комунікативних штампів, уміння керувати собою.

Ж. Ваганова [3] стверджує, що в педагогіці під артистизмом треба розуміти особистісні якості педагога, здатність до перевтілення, жвавість мови, експресію, багатство жестів та інтонацій, талант оповідача, внутрішню витонченість, образне мислення, тут мають значення особливості психіки, тип нервової системи педагога.

В. Загвязинський [4] розглядає педагогічний артистизм як особливу, образно-емоційну мову інтелектуального спілкування, проникливий стиль співтворчості педагога та учня.

Натомість О. Булатова визначає артистизм, з одного боку, як талант (обдарованість), а з іншого – як результат наполегливої праці вчителя [5]. Артистизм – це діяльність, піднесена до рівня мистецтва, це вищий рівень майстерності, без якого неможливо підняти учнів на бажану духовну висоту.

Наведенні визначення педагогічного артистизму видатних науковців-освітян створюють підґрунтя для такого тлумачення цього поняття: *педагогічний артистизм – це феномен, який виявляється у власному іміджі, мові, поведінці, міміці та рухах викладача ВНЗ із специфічними умовами навчання, який виникає й утримується в його внутрішній самосвідомості під впливом пристрасного бажання прищеплювати курсантам і слухачам готовності до свідомого та самовідданого виконання службового та громадянського обов'язку під час оперативно-службової діяльності, в тому числі й в екстремальних умовах.*

Педагогічний артистизм на сучасному етапі потребує не лише наявності в педагога ВНЗ із специфічними умовами навчання *цілісної системи відповідних особистісних рис*, значного арсеналу засобів вербальної й невербальної комунікації, образного мислення, відчуття внутрішньої свободи, розвиненої уяви, вишуканості, здатності до перевтілення, інтелектуальної привабливості, емоційності, вміння сприймати внутрішній стан того,

хто навчається, здатності транслювати оптимізм, уникати комунікативних штампів, а й наполегливої праці для розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності.

Педагогічний артистизм учителя – це відображення багатства його внутрішнього світу, вміння використовувати педагогічну логіку та інтуїцію. Педагогічний артистизм викладача вищого військового навчального закладу повинен включати прояв його національної самосвідомості та патріотизму. Емоційний вплив на курсантів і слухачів є особливо актуальним саме зараз, адже саме їм – новій генерації військовослужбовців України – належить діяти в складних військово-політичних і соціально-економічних умовах сучасної України.

Тож педагогічний артистизм викладача вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання є комплексом особистісних якостей, які полягають у наявності вмінь, навичок, власних психофізіологічних якостей, що дають йому змогу емоційно впливати на курсантів і слухачів. Проте найбільше значення для прояву мовного мистецтва мають особливості внутрішнього світу педагога, його культура та духовне багатство, переконаність у значущості й правоті своїх слів. Адже за допомогою майстерно підібраних інтонацій, жестів, інтелектуальної привабливості викладача в тих, хто навчається, розвивається глибоке та усвідомлене сприйняття запропонованого навчального матеріалу.

На сучасному етапі вкрай потрібно вміти відрізнити надмірне акторство, фальш, манірність від справжнього артистизму. Нав'язливість, штучність почуттів, відверта театралізація, “брехня на уявну користь”, істеричність, відверті перебільшення й спекуляція породжують лише недовіру, відчуженість і не можуть створювати стійких основ для сприйняття пропонуваніх ідей та переконливої аргументації фактів.

Як і в будь-якому явищі, в педагогічному артистизмі існують свої крайнощі. Бувають жваві й артистичні, але надто імпульсивні особистості, здатні показувати справжні емоції, але вони при цьому не завжди опікуються наслідками своєї поведінки. Крайність – це патологічне лицемірство, претензійність, занадто демонстративна поведінка, прагнення в будь-який спосіб привернути увагу, намагаючись при цьому приховувати свої справжні почуття. Водночас абсолютно неартистична людина більш схожа на робота, запрограмованого на смуток або мовчазне невдоволення аудиторією, натомість надмірно артистична людина дратує й стомлює своїми нескінченними витівками.

Звичайно, будь-які крайнощі – це погано. Педагогу необхідно знайти золоту середину, щоб домогтися поставлених завдань за допомогою своїх вроджених або набутих акторських здібностей.

Аудиторія – це місце, яке природою педагогічної діяльності призначене для проявів артистизму викладача. Курсант або слухач повинен побачити в ньому не лише того, хто знає, а й любить свій предмет. Використовуючи педагогічний артистизм, педагог застосовує зорові та слухові фікса-

тори, знаходить правильне співвідношення між темпом та інформаційною щільністю мовлення, темп поєднує з ритмом, інформаційну щільність варіює з урахуванням фізичного стану й настрою тих, хто навчається.

Застосування методів артистичної педагогіки зумовлює появу справжнього натхнення. Натхнення неможливо збудити закликами або наказами. Натхнення – це настрій, близький до виникнення колективного несвідомого. На кожному занятті необхідно створювати та плекати натхнення. Для цього потрібно правильно, красиво говорити, освоїти правила дикції та орфоєпії. Артистичному педагогу однієї ерудиції замало. У практиці ВНЗ із специфічними умовами навчання подеколи зустрічається “відстороненість” від курсантів та слухачів, така собі ввічлива недоступність, тримання аудиторії на далекій відстані від себе, акцент на власних “...великих знаннях, розумі, особистій моральності” [8]. До цього їх змушують ранжовані військовими статутами відносини, буквальне слідування військовим традиціям. Такому викладачу не вистачає педагогічної привабливості.

Зовнішність, підтягнутість, хороша фізична форма, голос, жести, вираз обличчя – все це має величезне значення для викладача вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання. Адже педагог під час виконання своїх обов’язків зобов’язаний виглядати зосереджено, зібрано й мобілізовано. Так, щоб лише один його вигляд давав курсантам і слухачам відчуття важливості виконуваної ними роботи.

Тон, вираз обличчя, поза, дистанція, яку педагог обирає в розмові з тими, хто навчається, передають те, що не можна сказати словами. Інтонація, жести погляд здатні здійснити суттєвий вплив на розуміння курсантами та слухачами змісту предмета. При цьому дуже важливе значення має й візуальний контакт, адже іноді навіть погляд може дорівнювати суворому покаранню, і навпаки – може стати й значним заохоченням.

Своєю поведінкою в процесі навчання, здатністю нетрадиційно викладати матеріал артистичний педагог може захопити й повести за собою тих, хто навчається. Відомо, що артистична поведінка педагога вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання позитивно впливає на слухачів і курсантів. Педагог-майстер викладає свою навчальну дисципліну більш емоційними, відкритими, чуйними засобами, прищеплює молоді здатність до самопожертви, національну гідність та патріотизм.

Артистичний педагог – це не лише імпровізатор, а й своєрідний майстер, який володіє драматургією в аудиторії, тобто особливим умінням розставляти акценти, паузи, діалоги та монологи протягом усього заняття. Створення атмосфери співпраці, співтворчості, співроздумів ставить суб’єктів навчання в позицію союзників, соратників педагога, створює умови для інтегрованого навчання.

Використання в навчальному процесі можливостей артистизму встановлює між викладачем і курсантами відносини, засновані на довірі та повазі, що сприяють створенню в процесі проведення заняття творчої атмосфери й духу співробітництва.

Артистизму не можна навчитися, прочитавши або запам'ятавши положення, які містять підручники. Втім, можна зрозуміти й підхопити ідеї, включитися в роботу щодо виявлення та розвитку власних здібностей та вмінь, пов'язаних з імпровізацією, технікою, виразністю мови й рухів, переконливою самопрезентацією, відкритістю, непохитністю в служінні державі та суспільству.

Водночас артистизм, на думку І. Зязюна [6], під силу кожному вчителю, проте для розвитку педагогічного артистизму потрібні відповідні умови. З урахуванням специфіки вищих навчальних закладів із специфічними умовами навчання ми пропонуємо поділяти педагогічні умови розвитку педагогічного артистизму на організаційно-методичні, які забезпечуються переважно адміністративними методами, та індивідуально-особистісні, які залежать від психофізичних властивостей педагога й підлягають удосконаленню та саморозвитку.

Організаційно-методичні умови, на нашу думку, повинні включати:

- розробку основних принципів і шляхів стимулювання педагогічного артистизму у викладацькому середовищі ВНЗ із специфічними умовами навчання;
- створення відповідного особистісного клімату, стимулювання вільного творчого пошуку, тактовність під час обговорення форм і результатів діяльності педагогів, зміну способів атестації педагогів (включення показників, що характеризують артистизм), заохочення артистичних викладачів;
- створення постійно діючих семінарів, проведення заходів і конкурсів на виявлення й заохочення найбільш артистичних педагогів;
- ретельний кадровий відбір.

Індивідуально-особистісні умови передбачають:

- наявність індивідуальних рис характеру, які сприяють розвитку артистизму (емоційність, уява, інтуїція, уважність, спостережливість);
- здатність до саморегуляції, наявність вольових якостей, професійна та громадянська налаштованість викладача ВНЗ із специфічними умовами навчання;
- соціокультурний рівень особистості викладача ВНЗ із специфічними умовами навчання.

Іншими словами, педагогічний артистизм виникає за умови наявності в педагога багатого духовного життя, інтелігентності, спрямованості вольових якостей.

До факторів, які перешкоджають успішному становленню педагогічного артистизму, можна зарахувати:

- досвід засвоєння форм авторитарної поведінки з курсантами та слухачами;
- невпевненість у власних силах;
- нелюбов до професії педагога.

Ефективність роботи щодо розвитку педагогічного артистизму значною мірою залежить від усвідомлення педагогом особистісної значущості

у формуванні професійної компетентності висококласних захисників суверенітету й стабільності держави, життя її громадян.

Формування педагогічного артистизму окремі дослідники пов'язують із театральною педагогікою – галуззю педагогічної науки, яка досліджує особливості акторської та режисерської творчості [7].

Втім, театральна педагогіка – це не просто спеціальна професійна дисципліна творчих ВНЗ, а цілісна система освіти, побудована за законами імпровізаційної діяльності. Театральна педагогіка не передбачає обов'язкового розігрування сценки. Театральна педагогіка – це сучасний напрям педагогічної діяльності, який включає переживання, особистісну творчу дію та імпровізацію, які поєднують інтелектуальне й емоційне сприйняття.

У зв'язку із зазначеним посилюється інтерес до театральної педагогіки, виявлення можливостей використання її досягнень у професійній підготовці викладачів. При цьому важливо усвідомити те, що метою запозичення елементів театральної педагогіки для формування, розвитку й саморозвитку педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання є виховання не актора, а педагога з артистичними здібностями, які, за необхідності, проявлятимуться виключно в його професійній діяльності. При цьому не можна ігнорувати небезпеку, яка виникає в процесі використання театральної педагогіки, адже існує ризик культивування награної та нещирої поведінки педагога.

Успішною можна вважати таку педагогічну діяльність, яка характеризується тісним зв'язком дидактичної здібності вчителя з експресивною здатністю захоплювати учнів емоційним, образним, доступним викладом матеріалу, конструктивними вміннями організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію на заняттях, бути режисером своїх занять. Поліфункціональна діяльність педагога, заснована на одночасному виконанні ним багатьох ролей (лектора, вихователя, організатора), вимагає системної підготовки педагога вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання за різними галузями знань, зокрема сценічної культури, акторської та режисерської майстерності.

Етап самовдосконалення, на якому відбувається формування педагогічної майстерності, найсприятливіший час для того, щоб навчитися поєднувати в своєму мисленні й поведінці образну та логічну сутність педагогічної діяльності. Для цього педагогу необхідно вдосконалювати як свою внутрішню сутність, так і зовнішній вигляд. Якщо цілеспрямовано створювати сприятливі умови для творчого розкриття особистості, можна домогтися певного розвитку педагогічних здібностей усього педагогічного колективу ВНЗ із специфічними умовами навчання.

Висновки. Сучасні тенденції розвитку освіти, підвищення професійних вимог до особистості педагога вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання посилили потребу у формуванні творчої індивідуальності педагога, реалізації його творчих здібностей, розвитку індивідуального стилю діяльності. Отже, одним із актуальних питань є проблема фо-

рмування такої важливої якості особистості педагога, як педагогічний артистизм. Оволодіння педагогічним артистизмом потребує формування, виховання й розвитку емоційності, інтуїції, емпатії, уяви, спостережливості, здатності до імпровізації та інших властивостей і якостей, що лежать в основі педагогічного артистизму як однієї із складових іміджу компетентного викладача вищого навчального закладу із специфічними умовами навчання.

Список використаної літератури

1. Будянський Д. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук / Д. Будянський. – Київ, 2006. – 276 с.
2. Ткачева О. Формування у майбутніх учителів артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності : дис. ... канд. пед. наук / О. Ткачева. – Київ, 2014. – 256 с.
3. Ваганова Ж. Педагогический артистизм. Можно ли им овладеть? / Ж. Ваганова // Народное образование. – 1999. – № 1–2. – С. 209–211.
4. Загвязинский В. Педагогическое творчество учителя / В. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1987. – 159 с.
5. Булатова О. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / О. Булатова. – Москва : Академия, 2001. – 254 с.
6. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
7. Абрамян В. Театральна педагогіка / В. Абрамян. – Київ : Лібра, 1996. – 224 с.
8. Ягупов В. Теорія і методика військового навчання : монографія / В. Ягупов. – Київ : Тандем, 2000. – 380 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Артемов В. Ю., Сериков В. В. Артистические умения как компонент педагогического мастерства преподавателя высшего учебного заведения со специфическими условиями обучения

В статье обозначены роль педагогического артистизма как составляющей педагогического мастерства и пути его формирования в высшем учебном заведении со специфическими условиями обучения. Тщательно рассмотрены определения известных ученых-педагогов понятия “педагогический артистизм”, на основе проведенной работы предложено авторское определение данного термина.

Определены педагогические условия развития педагогического артистизма, которые подразделяются на организационно-методические, которые обеспечиваются, в основном, административными методами, и индивидуально-личностные, которые зависят от психофизических свойств педагога и подлежат совершенствованию и саморазвитию.

Ключевые слова: педагогический артистизм, театральная педагогика, высшее учебное заведение со специфическими условиями обучения, индивидуально-личностные условия, организационно-методические условия.

Artemov V., Serikov V. Artistic Skill as a Component of Pedagogical Mastery of the Teacher of Higher Education Institution with Specific Conditions of Learning

The article shows the role of pedagogical artistry as a component of pedagogical skills and the ways of its formation in higher education with specific learning conditions. The vision of the famous scientists-teachers is carefully considered on the concept of “teacher artistry” and on the basis of the proposed author’s definition of the term.

It were identified the pedagogical conditions of development of pedagogical artistry by organizational and methodological, which are provided mainly by administrative methods,

and by individual personality, which depend on the psychophysical properties of the teacher and is subject to improvement and self-development.

Organizational-methodical conditions include: develop guidelines and foster pedagogical artistry in the teaching profession; the establishment of an appropriate personal climate, encourage free creative exploration, tact when discussing forms and results of activities of teachers, changes in the method of certification of teachers (inclusion of indicators characterizing the artistry), promoting artistic teachers; the establishment of permanent workshops, events and competitions to identify and encourage the most artistic of teachers; a thorough personnel selection.

Individual conditions include: the presence of the individual traits that contribute to the development of artistry (emotion, imagination, intuition, attentiveness); ability for self-regulation, the presence of strong-willed qualities, professional and civil attitude of the teacher; socio-cultural level of the individual teacher.

The factors that impede the successful formation of pedagogical artistry, include: the experience of assimilation of forms of authoritarian behavior with the students; lack of confidence in their own abilities; dislike of the teaching profession.

Key words: *teaching artistry, theatre pedagogy, higher education institution with specific conditions of learning, individual conditions, organizational-methodical conditions.*

Ю. А. ВЕРЕТЕЛЬНИКОВА

старший викладач

Харківський державний медичний університет

С. А. НЕДУРУБКО

старший викладач

Національний фармацевтичний університет, м. Харків

О. Є. ПАВЛЕНКО

старший викладач

Національний фармацевтичний університет, м. Харків

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано провідні ідеї українських і зарубіжних учених щодо впровадження сучасних інноваційних технологій навчання в практику викладання фізичного виховання у ВНЗ. Враховуючи перспективу розвитку цього напрямку навчання з фізичного виховання, подано визначення поняття “педагогічні інновації у фізичному вихованні студентів” та виокремлено три типи ознак інноваційної навчальної інформації при викладанні фізичного виховання у ВНЗ. Зазначено, що ефективному викладанню фізичного виховання у ВНЗ сприяє впровадження в освітній процес вищої школи авторських програм з фітнес-аеробіки, плавання, бейсболу, лакросу, фехтування, легкої атлетики, єдиноборства тощо.

Ключові слова: навчальний процес, ВНЗ, фізичне виховання, студент, викладач, педагогічні інновації.

За 25 років становлення молодшої української держави однією з її суттєвих проблем стало збереження та зміцнення фізичного й психічного здоров'я громадян. Негативний вплив довкілля, хвороби, гіподинамія та психічні перевантаження є головними причинами катастрофічного зменшення кількості українців (майже на 10 мільйонів за останні 25 років). Такий стан справ значно підвищує роль фізичного виховання в житті кожної людини та суспільства загалом, зумовлюючи потребу у формуванні нового покоління викладачів фізичного виховання.

Водночас сучасний технологічний прогрес в освіті та швидкість виникнення нових педагогічних інструментів передбачають швидку й кардинальну зміну системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців з фізичного виховання. Даються в знаки зміна соціального становища студентів, їх інтересів і прагнень, переоцінка цінностей та поглядів на життя, що значно знижують привабливість занять фізичною культурою й спортом. На наше переконання, один із шляхів підвищення такої мотивації лежить у площині постійного зростання професійної майстерності викладачів фізичного виховання. Зауважимо, що оперативність такого засвоєння багато в чому залежить від інтенсивності та обсягу доведення необхідної інформації до суб'єкта (викладача). З огляду на зазначене, найбільші можливості мають ті викладачі, які володіють інноваційними освітніми технологіями [4].

Однак, як свідчить практика, володіння викладачами фізичного виховання такими технологіями нині характеризується вкрай низьким рівнем, хоча саме інноваційні технології відкривають перспективу їх використання не тільки для отримання знань, а й для вирішення практико-мотиваційних завдань під час занять з фізичного виховання.

Аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що нині рівень викладання навчальної дисципліни “Фізичне виховання” вимагає постійного підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів. Наявний дисбаланс негативно позначається на фізичній підготовленості студентів, їх здоров’ї та навіть на соціальному компоненті. Все це вказує на необхідність розробки нових методів і шляхів підвищення професійної майстерності викладачів фізичного виховання. У зв’язку з цим виникає необхідність вивчення інноваційних технологій викладання навчальної дисципліни “Фізичне виховання”, що дасть змогу привернути увагу студентів до регулярних занять фізичною культурою та спортом, підвищити відвідуваність занять з фізичного виховання, зробить їх більш якісними й продуктивними.

Отже, *метою статті* є аналіз педагогічних інновацій у фізичному вихованні студентів та визначення найефективніших серед них.

Аналіз стану наукової розробки проблеми дає можливість констатувати, що питання розвитку й удосконалення професійного освіти педагогічних працівників розглядали такі вчені: А. Алексюк, Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Гриньов, Г. Васьківська, М. Данилов, В. Загвязинський, С. Золотухіна, Г. Ільїна, О. Киричук, В. Краєвський, М. Кузьміна, І. Лернер, В. Лозова, В. Ляудіс, О. Ляшенко, О. Малихін, В. Онищук, В. Паламарчук, П. Підласий, О. Савченко, П. Семенець, М. Скаткін, Г. Щукіна та ін. Застосуванню інноваційних освітніх систем, інноваційних технологій у процесі підготовки викладацького складу приділено увагу в працях В. Беспалька, Б. Гершунського, О. Дубасенюк, В. Євдокимова, О. Жерновникової, В. Монахова, А. Нісімчука, О. Падалки, О. Пехоти, І. Підласого, О. Попової, І. Прокопенка, Б. Скіннера, С. Сполдинга, В. Тименка та ін. Можливості інтеграції інформаційно-комп’ютерних технологій у діяльність викладача фізичного виховання розглядають такі зарубіжні автори: P. Allison, G. Graham, J. Stiehl, D. Morris, Ch. Sinclair, J. Woods. Питання впровадження сучасних видів спорту в програму навчальної дисципліни “Фізичне виховання” стали предметом дослідження D. Wuest, R. Pate, T. Ratcliffe, T. Smith.

Фахівці, які створюють сучасні програми підвищення кваліфікації для викладачів фізичного виховання, останнім часом концентрують увагу переважно на змісті навчальних посібників, а не на способі передачі нової навчальної інформації. Найпопулярнішими способами підвищення кваліфікації викладачів є стажування, відвідування курсів і лекцій. Такі форми не є достатньо продуктивними в ХХІ ст., коли технології, програми, інновації створюються і змінюються швидше, ніж людина встигає навчитися їх застосовувати. На цьому акцентують фахівці у сфері додаткової освіти в галузі фізичного виховання в Україні та закордоном. Вчені вказують на

необхідність “встигати наблизитися до рівня студентів при засвоєнні нових технологій”. На думку зарубіжних авторів, тільки в такий спосіб можна наздогнати, засвоїти, обігнати сучасних студентів у їх здатності виконувати будь-які завдання, зокрема в плані підвищення рухової активності, за допомогою гаджетів. Викладач фізичного виховання має постійно відчувати змагальний момент зі студентами при засвоєнні й застосуванні нових технологій. У такий спосіб вдасться зберегти та збільшити інтерес студентів до занять фізичними вправами [7].

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що в сучасній системі підвищення професійної майстерності викладачів фізичного виховання в Україні потрібні певні оновлення для збільшення швидкості передачі нової інформації для викладачів, створення нових і різноманітних способів підвищення рівня професійної майстерності з використанням інноваційних технологій у процесі педагогічної діяльності, появи on-line майданчиків спілкування та обміну досвідом викладачів усіх регіонів. Однак на сьогодні відчувається гострий дефіцит науково обґрунтованих умов зазначеного процесу.

В процесі наукового пошуку встановлено, що вихід із ситуації, що склалася, вбачається в наповненні навчальної дисципліни новим змістом, упровадженні нових освітніх технологій, а також збільшенні ролі викладача фізичного виховання в житті сучасного студента [3].

У новій соціальній ситуації в Україні фізичне виховання розглядають у поєднанні особистісних і суспільно-державних інтересів. Разом з тим, залишається сталим визначення однієї з основних функцій фізичного виховання як засобу підготовки робочої сили, воїнів-захисників держави, спортсменів, орієнтованих на вищі досягнення в спорті та встановлення нових рекордів [3].

У задоволенні такої потреби в межах вищих навчальних закладів стає на заваді низка перешкод соціально-гуманітарного характеру: необґрунтоване зростання кількості закладів, які готують майбутніх викладачів фізичного виховання, взамін їх якості; відсутність адекватної системи відбору здатних до педагогічної справи осіб; нівелювання статусу професії викладача фізичного виховання в молодіжному середовищі; занепад матеріально-технічної бази для належної професійно-педагогічної підготовки тощо.

Окреслені реалії значно знижують закладені Національною доктриною розвитку освіти (2002 р.), Національною доктриною розвитку фізичної культури і спорту (2004 р.) та іншими державними документами високі стандарти професійної підготовки кваліфікованих кадрів у сфері фізичного виховання і спорту й послаблюють можливість якісної реалізації запропонованих освітньо-професійних програм.

Аналіз наукової літератури дав підстави виокремити критерії педагогічної майстерності сучасного викладача фізичного виховання: адекватність професійного самоставлення (сприйняття себе як професіонала); адекватність ставлення до студентів, засобів, процесу й мети педагогічної

діяльності; комунікабельність; перцептивні та динамічні здібності; здатність до оптимістичного прогнозування; креативність; психологічні та педагогічні знання; дидактичні вміння й навички; знання з теорії та методики фізичного виховання; вольова саморегуляція; мімічна та пантомімічна виразність; техніка мовлення; контроль рухів тіла; оперування сигналами від аналізаторів.

У зв'язку з проведеними в Україні освітніми реформами особливого значення набувають проблеми оптимізації освітнього процесу, використання ефективних педагогічних технологій, сучасного дидактичного змісту освітніх програм і навчально-методичного забезпечення. На думку В. Бальсевича, А. Блеєра, Б. Лосіна, вирішення цих питань у галузі фізичного виховання є актуальним, оскільки функціонування сформованої системи додаткової професійної освіти неоптимальне й майже не враховує змін соціально-економічних умов сучасного етапу розвитку України [1]. Необхідність своєчасного реагування системи професійної освіти педагогічних кадрів у сфері фізичного виховання на зміни, що відбуваються, вимагає “постійного розвитку науково-методичного та інформаційного забезпечення з метою створення адаптованої системи підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки кадрів, яка дає змогу оперативно задовольняти сучасні запити” [1].

Водночас роль фізичного виховання в сучасному світі стає все більш помітною. Фізичне виховання є тим соціально-економічним і політичним чинником, що визначає рівень добробуту населення України, національної самосвідомості та забезпечення довгострокової соціальної стабільності. Всі перераховані вище зміни знаходять відображення в освітньому стандарті, який передбачає, насамперед, розуміння ролі та значення навчальної дисципліни “Фізичне виховання” у формуванні особистісних якостей, в активному включенні до здорового способу життя, зміцненні та збереженні індивідуального здоров'я кожного студента.

Для того, щоб досягти цього, викладачеві фізичного виховання, який працює в сучасних умовах, необхідно вміти організувати заняття повному, стати авторитетом для студентів, бути професійним, успішно реалізовувати поставлені перед ним завдання.

Викладачеві фізичного виховання необхідно бути обізнаним щодо нових освітніх технологій, інновацій у галузі фізичної культури і спорту, обладнання, нових видів спорту, працювати над своїм зовнішнім виглядом та іміджем. У процесі вдосконалення фізичного виховання в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу одним із найважливіших завдань має стати підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Утім, на сьогодні система підвищення професійної майстерності не є досконало впорядкованою системою, яка б мотивувала викладачів до оволодіння новітніми технологіями.

Базові принципи концепції додаткової професійної освіти мають ґрунтуватися на випереджальному характері змісту навчання, орієнтації на

розвиток фахівця як особистості, індивідуалізації навчального процесу, гуманізації та демократизації освіти. Додаткова освіта для викладачів фізичного виховання має містити такі компоненти: формування в слухачів здібностей експериментувати, прогнозувати, дискутувати, знаходити консенсус, моделювати методи прикладного дослідження, технології як інноваційну діяльність [1].

Деякі українські автори останнім часом у своїх наукових розвідках стали активно пропагувати запровадження педагогічних інновацій у систему підвищення професійної майстерності викладачів фізичного виховання.

Наприклад, С. Фоменко, Л. Корнілова, О. Айчувакова в 2011 р. розглядали проектне навчання як інноваційний метод у системі підвищення професійної майстерності викладачів фізичного виховання. Незважаючи на всю новизну описуваного методу, його форма залишається незмінною – викладач зобов'язаний прийти на курси підвищення кваліфікації, відірватися від свого робочого місця. Вважаємо, що необхідно урізноманітнити способи та форми організації підвищення професійної майстерності викладачів фізичного виховання, враховуючи напрацювання в галузі педагогічної інноватики.

Педагогічна інновація – це комплекс заходів, спрямованих на впровадження нової техніки, технологій, винаходів [5]. Педагогічні інновації належать до соціального типу інновацій, можуть бути представлені у вигляді ідей, процесів, засобів, методів, форм, технологій.

У нашому дослідженні акцентуємо на інноваційних способах підвищення професійної майстерності, зокрема на нових формах організації цього процесу. Педагогічні інновації поділяємо на три типи за ознакою інноваційної навчальної інформації:

1. “Добре забуте старе” – використання застарілих форм, їх реорганізація, вдосконалення, модифікація.
2. “Адаптація” – об'єднання традиційних і нових форм навчання, адаптація старих знань до нових технологій.
3. “Абсолютно нові” – радикальні перетворення, що не були описані та застосовані раніше.

Цілі впровадження педагогічних інновацій:

- підвищення мотивації до навчальної діяльності;
- збільшення обсягів нової навчальної інформації;
- прискорення темпів навчання;
- відповідність потребам сучасного суспільства [2].

З огляду на зазначені цілі, починаючи з 2010 р. у ВНЗ стали розробляти та поступово впроваджувати в освітній процес вищої школи авторські програми з фізичного виховання.

Цілями розроблених і впроваджених авторських програм у практику вищої школи з фізичного виховання є:

- впровадження авторських розробок професійними спортсменами, фахівцями з видів спорту;

- формування різнобічно розвиненої особистості викладача, готового до активної творчої самореалізації в контексті загальнолюдської культури;
- спрямування навчального процесу на формування стійких мотивів і потреб до регулярних занять традиційними та сучасними видами фізичної активності;
- цілісний розвиток фізичних, психічних і морально-вольових якостей, соціалізація та адаптація студентів до сучасних вимог і умов життя українського суспільства [6].

Збільшення кількості годин за програмою на опанування окремими видами спорту має на меті не лише підвищити результативність, забезпечити можливість участі студентів у районних або міських змаганнях на більш високому рівні, а й підвищити мотивацію до регулярних занять фізичними вправами.

Так, наприклад, включення такого популярного виду спорту, як фітнес-аеробіка, в програму фізкультурної освіти дає змогу “прищепити” любов до здорового способу життя студентів. Завдяки різноманіттю рухових дій, доступності, високоемоційному характеру, використанню музики й звичного обладнання в нестандартному вигляді фітнес-аеробіку можна використовувати як одну з інноваційних форм реалізації фізичного виховання.

Водночас уведення в навчальну діяльність студентів інноваційних засобів і форм фізичного виховання, зокрема таких, як ритмічна гімнастика, функціональний тренінг, танці, збільшує вимоги до знань і вмінь сучасних викладачів фізичного виховання.

У процесі проведення порівняльного аналізу освітніх програм з фізичного виховання в США та Україні [6] вдалося з’ясувати, що в США фітнес-аеробіку було включено до програми навчання з фізичного виховання ще в 1990 р. Ще раніше в освітню та змагальну програму для студентів було включено інші види спорту: плавання, бейсбол, лакрос, фехтування, легку атлетику, єдиноборства [6].

Аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що включення зазначених видів спорту в навчальну програму з фізичного виховання для американських студентів здійснювалося як інноваційний засіб з розробкою відповідного методичного супроводу. В кінцевому результаті це забезпечило помітний позитивний ефект як для підвищення професійної майстерності викладачів, так і для якості фізичної підготовленості студентів.

Висновки. Отже, зазначимо, що педагогічні інновації в системі фізичного виховання студентів відіграють значну роль, особливо коли йдеться про впровадження нових технологій та форм. Необхідно зазначити, що головний аспект педагогічного професіоналізму викладача фізичного виховання полягає не тільки в засвоєнні нової навчальної інформації про форми та методи роботи зі студентами, а й у готовності викладача як особистості використовувати й упроваджувати нововведення в навчальний процес.

Перспективою подальших досліджень може бути науковий аналіз щодо визначення специфічних особливостей упровадження сучасних тех-

нологій навчання з фізичного виховання в практику медичних і фармацевтичних ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Блеер А. Н. Основные тенденции развития дополнительного образования в сфере физической культуры, спорта и туризма / А. Н. Блеер // Вестник учебных заведений физической культуры : сб. науч. трудов. – 2005. – № 1 (3). – С. 23–26.
2. Борейко Н. Ю. Мотиваційне забезпечення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів / Н. Ю. Борейко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 38. – С. 434–440.
3. Кузьмин В. Г. Введение в теорию физической культуры : учеб. пособ. / В. Г. Кузьмин. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2005. – 245 с.
4. Латыпов И. К. Дополнительное образование в сфере физической культуры как компонент непрерывного образования / И. К. Латыпов. – Москва : “НПР”, 2004. – 120 с.
5. Папуча В. М. Теоретичні підвалини формування педагогічної майстерності студентів спеціальності “фізичне виховання” / В. М. Папуча // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 51. – С. 269–273.
6. Allison P. C. Constructing children’s physical education experiences: understanding the content for teaching / P. C. Allison, K. R. Barrett. – Boston : Allyn and Bacon, 2000. – 245 p.
7. Mosston M. Teaching physical education / M. Mosston, S. Ashworth. – San Francisco : W. Cummings, 2002. – 215 p.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Веретельникова Ю. А., Недорубко С. А., Павленко А. Е. Педагогические инновации в физическом воспитании студентов

В статье проанализированы ведущие идеи украинских и зарубежных ученых по внедрению современных инновационных технологий обучения в практику преподавания физического воспитания в вузе. Учитывая перспективу развития данного направления обучения физическому воспитанию, дано определение понятия “педагогические инновации в воспитании студентов” и выделены три типа признаков инновационной учебной информации при преподавании физического воспитания в вузе. Отмечено, что эффективно преподаванию физического воспитания в вузе способствует внедрение в образовательный процесс высшей школы авторских программ по фитнес-аэробике, плаванию, бейсболу, лакроссу, фехтованию, легкой атлетике, единоборству и тому подобное.

Ключевые слова: учебный процесс, ВУЗ, физическое воспитание, студент, преподаватель, педагогические инновации.

Veretelnikova Y., Nedorubko S., Pavlenko A. Pedagogical Innovations in Physical Education Students

The article analyzes the idea of leading Ukrainian and foreign scientists on introduction of modern innovative technologies of training in the teaching practice of physical education in high school. Given the prospect of the development of this direction of training in physical education, the authors give the definition of the concept of “pedagogical innovations in the education of students” and highlighted three types of innovative features educational information in the teaching of physical education in high school. It is indicated in the article that the role of physical education in the modern world is becoming more prominent socio-economic and political factor in determining the level of welfare of Ukraine, national identity

and ensuring long-term social stability. All these changes are reflected in educational standards, which implies first of all understand the role and importance of the discipline physical education in the formation of personal qualities, the active inclusion of healthy lifestyles, strengthening and preserving individual health of each student. To achieve this, the physical education teacher who works in modern conditions, must be able to organize classes in a new way, to become the authority for students to be professional, to successfully implement its tasks. The authors noted that the pedagogical innovations in the system of physical education students play an important role, especially when it comes to new technologies and forms. It should be noted that the main aspect of teacher professionalism is not only learning new educational information on the forms and methods of work with students, and the readiness of the teacher as an individual to use and innovate in the classroom. It is noted that the effectiveness of the teaching of physical education in high school is to introduce into the educational process of the higher school of copyright on fitness aerobics programs, swimming, baseball, lacrosse, fencing, athletics, martial arts, and the like.

Key words: *educational process, university, physical education, student, teacher, pedagogical innovation.*

УДК 378.091.267-057.87:378.147.016:[81'243+811.124]:61

О. В. ГОРДІЄНКО

кандидат філологічних наук, доцент

О. А. МИРОШНИЧЕНКО

викладач

Запорізький державний медичний університет

АНКЕТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВ У МЕДИЧНИХ ВИШАХ

У статті розглянуто питання оцінювання якості викладання дисциплін на кафедрі іноземних мов у Запорізькому державному медичному університеті та засоби підвищення якості їх викладання за допомогою анкетування. Висвітлено результати анкетування студентів I та II курсів медичних і фармацевтичних факультетів щодо якості викладання латинської та іноземної мов очима студентів.

Ключові слова: анкетування, якість викладання, латинська мова та медична термінологія, іноземна мова за професійним спрямуванням.

Сьогодні анкетування стало невід'ємною частиною процесу навчання. Для покращення якості викладання та надання допомоги студентам (а в нашому випадку – студентам медичного університету) варто проводити опитування для володіння інформацією та надавати їм допомогу негайно, не гаючи часу. Також це важливо для стимулювання викладачів у покращенні своєї роботи та більш якісного викладання предмета.

Існує безліч статей та праць, де описано види та способи анкетування, але в них досліджено лише окремі аспекти.

Так, Ю. Ф. Іванов описує методи анкетування як методи збору соціальної інформації під час анкетування через відповіді респондентів на сформульовані питання [4]. Він визначає, що анкетування має певну перевагу перед інтерв'ю, тому що забезпечується висока порівняльність відповідей, воно забирає менше часу та є ефективним методом збору первинної інформації.

У свою чергу, Т. О. Лукіна вважає, що анкетування – це метод масового збору матеріалу за допомогою спеціально розроблених опитувальників, що називаються анкетами [3]. Респонденти власноруч заповнюють спеціальний бланк із запитаннями. Дослідниця зазначає, що опитування є найбільш популярним методом збору інформації, який відбувається письмово, а не усно, як при інтерв'ю. В ролі респондентів можуть виступати різні групи людей.

Між тим, І. М. Галян поділяє анкетування на індивідуальне та групове [1]. Групове анкетування є швидким способом збору великої кількості інформації. Але науковець вважає, що є недоліки при груповому опитуванні, оскільки думка групи може вплинути на відповіді респондента. Тому він пропонує створити обстановку, щоб була можливість кожному респонденту відповідати самостійно на стандартизовані питання анкети. Дослідник розподіляє анкетування на очну та заочну форми, де очна форма –

це отримання анкет респондентами, пояснення їм правил заповнення та мету анкетування, а в основі заочної форми лежить поштове або пресове опитування. Використання заочної форми доцільно для вирішення окремих спеціальних питань. Автор вважає недоліком поштових анкет те, що респонденти не завжди повертають анкети. Але є й переваги – можливість опитати більшу кількість людей на більшій території.

За визначенням Т. О. Лукіної, анкетування розподіляється на індивідуальне, групове, аудиторне, масове. При індивідуальному опитуванні анкетується одна людина, при груповому опитуванні – кілька респондентів, аудиторне опитування має на меті зібрати кілька осіб в одній аудиторії для проведення опитування, згідно з певними правилами. В масовому анкетуванні беруть участь від 100 осіб. За типом анкетування можна розподілити на очне, інтернет-анкетування, публікація анкет у пресі, анкетування онлайн. Мета анкетування залежить від необхідності отримання інформації з певного питання, проблеми. Для цього складають низку питань, необхідних для досягнення результату, та виявляють майбутніх опитуваних. Анкетування ефективно для отримання інформації за короткий проміжок часу серед великої кількості людей [3].

Ми, в свою чергу, згодні з тим, що анкетування є одним із видів дослідження проблеми чи виявлення позитивних або негативних аспектів будь-якого питання, тому є ефективним способом опитування й отримання результатів. Але вважаємо, що питання створення та використання анкет розглянуто не досить широко та є актуальним на сьогодні, особливо крізь призму оцінки знань студентів-медиків.

Мета статті – проаналізувати процес і результати анкетування студентів у медичних вишах щодо питання якості викладання.

Анкетування проводили з метою оцінювання якості викладання латинської та іноземної мов і виявлення засобів підвищення якості їх викладання. Для досягнення мети було виконано такі завдання: розробка методів і форм анкетування; виявлення мікроклімату в навчальних групах, що навчаються в медичному університеті; виявлення ставлення викладачів до студентів для запобігання негативних випадків протягом навчального року.

Методологія. Студентам було запропоновано питання відкритого типу та питання з кількістю можливих відповідей. Питання мали суто професійний характер для виявлення якості викладання іноземних мов на кафедрі іноземних мов ЗДМУ. За основу розроблення анкет взято праці Т. О. Лукіної “Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем”, Ю. Ф. Іванова та О. М. Джужа “Метод анкетування”, І. М. Галян “Види анкетування”, І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін та М. І. Мушкевич “Психологія здоров’я людини”.

Кафедра іноземних мов ЗДМУ провела анкетування серед студентів I та II курсів медичних і фармацевтичних факультетів ЗДМУ з дисциплін “Латинська мова”, “Іноземна мова (англійська)”, “Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)”.

Під час анкетування студентам було запропоновано такі запитання:

1. Доступність викладання матеріалу на занятті.
2. Форма опитування домашнього завдання.
3. Об'єктивність оцінювання на занятті.
4. Відношення викладача до студентів.
5. Відношення викладача до предмета.
6. Мікроклімат на занятті.
7. Чи є предмет для вас важливим?
8. Чи достатньо позааудиторних заходів?
9. Чи є позааудиторні заходи цікавими для вас?
10. Чи задовольняє вас графік відпрацювань (час проведення, форма)?
11. Щоб покращити якість оволодіння навчальним матеріалом, потрібно (виберіть ті відповіді, які важливі для вас):
 - збільшити кількість занять з предмета;
 - змінити викладача;
 - змінити програму з предмета;
 - змінити підручник.
12. На якому курсі потрібна додаткова дисципліна "Англійська мова" (просунутий рівень)?
13. На якому курсі потрібна додаткова дисципліна "Англійська мова за професійним спрямуванням" (медична, фармацевтична термінологія)?
14. Пропозиції, щодо покращення викладання предмета на кафедрі іноземних мов.

За результатами опитування було отримано такі результати, які детально представлено в табл. 1–5.

Таблиця 1

Курс "Лікувальна справа" (англійська мова)

| Питання | Оцінка студентів, у % | | |
|--|-----------------------|---------|-----------|
| | Позитивна | Середня | Негативна |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Доступність викладання матеріалу на занятті | 88 | 11 | 1 |
| 2. Форма опитування домашнього завдання | 68 | 11 | 1 |
| 3. Об'єктивність оцінювання на занятті | 68 | 12,6 | 1,4 |
| 4. Ставлення викладача до студентів | 78 | 7,6 | 2 |
| 5. Відношення викладача до предмета | 78 | 3,8 | – |
| 6. Мікроклімат на занятті | 63 | 18,4 | 1,8 |
| 7. Чи є предмет для вас важливим? | 48 | 26 | 4 |
| 8. Чи достатньо позааудиторних заходів? | 51 | 24 | 4,2 |
| 9. Чи є позааудиторні заходи цікавими для вас? | 40,6 | 36 | 9 |

Продовження табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----|-------------------------|-----|
| 10. Чи задовольняє вас графік відпрацювань (час проведення, форма)? | 68 | 12 | 2,8 |
| 11. Щоб покращити якість оволодіння навчальним матеріалом, потрібно (виберіть ті відповіді, які важливі для вас): – збільшити кількість занять з предмета; – змінити викладача; – змінити програму з предмета; – змінити підручник | | 14,6 1,4 64 20 | |

Таблиця 2

I курс “Лікувальна справа” (латинська мова)

| Питання | Оцінка студентів, у % | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | Позитивна | Середня | Негативна |
| 1. Доступність викладання матеріалу на занятті | 60 | 8 | 0,8 |
| 2. Форма опитування домашнього завдання | 76 | 6 | 0,4 |
| 3. Об’єктивність оцінювання на занятті | 68 | 12 | 1,2 |
| 4. Ставлення викладача до студентів | 76 | 5,2 | 1,4 |
| 5. Відношення викладача до предмета | 78 | 3,8 | 0,2 |
| 6. Мікроклімат на занятті | 72 | 9,6 | 1 |
| 7. Чи є предмет для вас важливим? | 68 | 16,4 | 1 |
| 8. Чи достатньо позааудиторних заходів? | 60 | 20 | 2 |
| 9. Чи є позааудиторні заходи цікавими для вас? | 49 | 32 | 5,2 |
| 10. Чи задовольняє вас графік відпрацювань (час проведення, форма)? | 68 | 10 | 1,2 |
| 11. Щоб покращити якість оволодіння навчальним матеріалом, потрібно (виберіть ті відповіді, які важливі для вас): – збільшити кількість занять з предмета; – змінити викладача; – змінити програму з предмета; – змінити підручник | | 10 0,6 3 8,4 | |

Таблиця 3

II курс “Лікувальна справа”, “Педіатрія” (англійська мова)

| Питання | Оцінка студентів, у % | | |
|--|-----------------------|----------------------------|-----------|
| | Позитивна | Середня | Негативна |
| 1. Доступність викладання матеріалу на занятті | 87,5 | 10,1 | 0,5 |
| 2. Форма опитування домашнього завдання | 73,4 | 9,3 | 7,8 |
| 3. Об’єктивність оцінювання на занятті | 71,8 | 12,5 | 7 |
| 4. Ставлення викладача до студентів | 73,4 | 12,5 | 7,8 |
| 5. Відношення викладача до предмета | 70,3 | 3,9 | 0,1 |
| 6. Мікроклімат на занятті | 60,9 | 18,7 | 1,5 |
| 7. Чи є предмет для вас важливим? | 42,2 | 37,5 | 3,9 |
| 8. Чи достатньо позааудиторних заходів? | 48,4 | 26,5 | 5,4 |
| 9. Чи є позааудиторні заходи цікавими для вас? | 32,8 | 34,3 | 10,9 |
| 10. Чи задовольняє вас графік відпрацювань (час проведення, форма)? | 67,2 | 14,0 | 3,1 |
| 11. Щоб покращити якість оволодіння навчальним матеріалом, потрібно (виберіть ті відповіді, які важливі для вас): – збільшити кількість занять з предмета; – змінити викладача; – змінити програму з предмета; – змінити підручник | | 18,7 0,1 14,06 25 | |

Таблиця 4

I курс “Педіатрія” (англійська мова)

| Питання | Оцінка студентів, у % | | |
|--|-----------------------|---------|-----------|
| | Позитивна | Середня | Негативна |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Доступність викладання матеріалу на занятті | 94,2 | 3,0 | 2,8 |
| 2. Форма опитування домашнього завдання | 70,1 | 27,1 | 2,8 |
| 3. Об’єктивність оцінювання на занятті | 84,3 | 15,7 | – |

Продовження табл. 4

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|------|-----------------------------|------|
| 4. Ставлення викладача до студентів | 67,3 | 28,5 | 4,2 |
| 5. Відношення викладача до предмета | 88,6 | 10 | 1,4 |
| 6. Мікроклімат на занятті | 50,1 | 45,7 | 4,2 |
| 7. Чи є предмет для вас важливим? | 41,5 | 51,4 | 7,1 |
| 8. Чи достатньо позааудиторних заходів? | 51,5 | 40 | 8,5 |
| 9. Чи є позааудиторні заходи цікавими для вас? | 35,8 | 45,7 | 18,5 |
| 10. Чи задовольняє вас графік відпрацювань (час проведення, форма)? | 73 | 24,2 | 2,8 |
| 11. Щоб покращити якість оволодіння навчальним матеріалом, потрібно (виберіть ті відповіді, які важливі для вас): – збільшити кількість занять з предмета; – змінити викладача; – змінити програму з предмета; – змінити підручник | | 49,9 2,8 21,4 25,7 | |

Таблиця 5

І курс “Педіатрія” (латинська мова)

| Питання | Оцінка студентів, у % | | |
|--|-----------------------|---------|-----------|
| | Позитивна | Середня | Негативна |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Доступність викладання матеріалу на занятті | 82,9 | 17,1 | – |
| 2. Форма опитування домашнього завдання | 87,2 | 12,8 | – |
| 3. Об’єктивність оцінювання на занятті | 90,1 | 8,5 | 1,4 |
| 4. Ставлення викладача до студентів | 95,8 | 4,2 | – |
| 5. Відношення викладача до предмета | 88,6 | 11,4 | – |
| 6. Мікроклімат на занятті | 84,3 | 15,7 | – |
| 7. Чи є предмет для вас важливим? | 97,2 | 2,8 | – |
| 8. Чи достатньо позааудиторних заходів? | 62,9 | 37,1 | – |
| 9. Чи є позааудиторні заходи цікавими для вас? | 48,5 | 42,8 | 5,7 |

Продовження табл. 5

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|------|-----|
| 10. Чи задовольняє вас графік відпрацювань (час проведення, форма)? | 70,1 | 28,5 | 1,4 |
| 11. Щоб покращити якість оволодіння навчальним матеріалом, потрібно (виберіть ті відповіді, які важливі для вас): | | | |
| – збільшити кількість занять з предмета; | | 14,2 | |
| – змінити викладача; | | – | |
| – змінити програму з предмета; | | 8,5 | |
| – змінити підручник | | 18,5 | |

Отримані результати показали, що студенти оцінюють доступність викладання матеріалу на заняттях з латинської та англійської мов більш позитивно, ніж негативно. Більшість з них влаштовує форма опитування домашнього завдання, але студенти пропонують урізноманітнити форми контролю, змінити письмовий вид контролю на усний.

Деякі студенти вважають не зовсім об'єктивним оцінювання на заняттях, але це не є більша кількість студентів. Вимогливість викладача сприймають як негативне ставлення до студента. Більшість студентів з упевненістю стверджують стовідсоткове позитивне ставлення викладача до свого предмета. Було з'ясовано, що на заняттях на кафедрі іноземних мов переважає сприятливий мікроклімат для засвоєння матеріалу та плідної праці студентів з викладачем.

Студенти пропонують збільшити кількість позааудиторних та аудиторних занять для покращення вивчення мов. Пропозиція змінити підручники на більш сучасні теж є слухною, її вже реалізують на кафедрі іноземних мов.

Загалом, результати опитування студентів є позитивними, що є важливим при вивченні іноземних мов. Між студентами та викладачами кафедри іноземних мов налагоджений тісний контакт та є постійна взаємодія: студент – викладач, викладач – студент.

Висновки. Результати проведення анкетування серед студентів I та II курсів I, II, та III медичних і фармацевтичних факультетів ЗДМУ з предметів “Латинська мова”, “Іноземна мова (англійська)”, “Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)” мають позитивні результати. Студенти задоволені формами опитування домашнього завдання та зрозумілістю викладання нового матеріалу на заняттях. Між тим, треба допрацювати процес проведення позааудиторних заходів, адже студенти вважають недостатньою кількість проведення різних заходів, які б заохочували та стимулювали їх до покращення вивчення іноземної мови. Окремим викладачам рекомендовано зробити акцент на вдосконаленні відношення до предмета, який викладають, та в деяких випадках ставлення до студентів і

оцінювання якості знань студентів на заняттях. Треба взяти до уваги пропозиції студентів щодо покращення стану викладання іноземних мов, такі як зміна підручників на більш сучасні, збільшення кількості годин з предмета, використання інформаційних технологій протягом навчання, організацію викладачами зустрічей з іноземними англомовними студентами та залучення їх до спілкування на практичних заняттях та розмовних клубах зі студентами I та II курсів.

Базуючись на проведених результатах анкетування, планується розробити методологію проведення подібного анкетування в групах студентів старших курсів, які вивчають дисципліну “Англійська мова за професійним спрямуванням (просунутий рівень)” як курс за вибором.

Список використаної літератури

1. Галян І. М. Види анкетування / І. М. Галян // Психодіагностика. – Київ : Академвидав, 2011. – 464 с.
2. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич ; за ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : РВВ-Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – 430 с.
3. Лукіна Т. О. Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем: методичні рекомендації / Т. О. Лукіна. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 32 с.
4. Іванов Ю. Ф. І-20 Кримінологія : навч. посіб. / Ю. Ф. Іванов, О. М. Джу́жа. – Київ : Паливода А. В., 2006. – 264 с.
5. Освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/sociology/12369/>.
6. Метод анкетування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wjournal.com.ua/metod-anketuvannja.html>.
7. Види анкетування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://westudents.com.ua/glavy/79259-vidi-anketuvannya-.html>.
8. Опитування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://libook.com.ua/book_sociologiya_645/69_16.nbspsociologichne-opituvannya-jogo-riznovidi.
9. Композиція анкет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/14940807/psihologiya/kompozitsiya_anketi.
10. Анкети [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/14940807/psihologiya/kompozitsiya_anketi.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.

Гордиенко Е. В., Мирошніченко Е. А. Анкетирование как средство повышения качества преподавания латинского и иностранного языков в медицинских вузах

В статье рассматриваются вопросы качества преподавания латинского и иностранного языков в Запорожском государственном медицинском университете и способы повышения качества преподавания посредством анкетирования. Освещены результаты анкетирования студентов I и II курсов медицинских и фармацевтических факультетов относительно качества преподавания данных дисциплин.

Ключевые слова: анкетирование, качество преподавания, латинский язык и основы медицинской терминологии, иностранный язык за профессиональным направлением.

Gordiyenko O., Myroshnychenko O. The Survey as a Way of Improving the Quality of Latin and English Teaching at Medical Universities

The article deals with the study of the survey concerning teaching Latin and English at the Department of foreign languages of Zaporizhzhia State Medical University. It also covers the ways of improvement the quality of teaching Latin and fundamentals of medical terminology and Foreign language for specific purposes. The survey was carried out among the students of the I and II years of medical and pharmaceutical faculties to asses and to improve the quality of teaching process at the department.

Nowadays the survey is an integral part of training students. We conducted the survey to estimate the quality of teaching process, to improve the quality of teaching students of medical university and to help them immediately without wasting time. The survey showed that its results would help to encourage teachers to improve their work and intercommunication teacher – student, student – teacher.

The department of Foreign languages conducted the survey among the students of the I and II years of medical and pharmaceutical faculties of Zaporizhzhia State Medical University. The purpose of the survey was to identify the relationships between teachers and students. This helped to avoid some problems in teaching process. The students were offered different types of questions to answer. The methodology was worked out according to the aim and objects of the survey and was based on the methods which had been developed for works of such type. The results were mostly positive and suggested some ways out for teaching process enhancement.

The results of the survey among the students of the 1 and the 2 years of the I, II, and III medical and pharmaceutical departments of ZSMU in Latin and Foreign language for professional purposes (English) had mostly good results. The students gave positive assessment of methods of checking homework and explaining new material in the classroom. Meanwhile, they highlighted the necessity concerning the stimulation of language learning improvement. Another recommendation was suggested as to the improvement of subjects teaching – to organize additional classes. Students also proposed the number of other improvements for teaching foreign languages. Among them were proposed such as changing books to much more modern ones, increasing the number of hours on the subject, using on-line technologies for teaching and learning, organizing department meetings with foreign English speaking students and further communication on practical classes and Speaking Clubs for students of different years of study and levels of English.

According the results of the survey we decided to develop a new methodology for organizing another survey for the group of senior students who study “English for professional purposes (advanced level)” as an optional course.

Key words: *survey, the quality of teaching, Latin and fundamentals of medical terminology, English for specific purposes.*

УДК 378.147.016:51:62-057.4

О. С. ГРИЦЮК

старший викладач

О. І. БЕСПАРТОЧНА

кандидат педагогічних наук, доцент

Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського

СТРУКТУРА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В АСПЕКТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ

У статті досліджено структуру математичної підготовки студентів інженерних спеціальностей. Визначено та детально охарактеризовано такі її складові, як математична компетентність, здатність до математичного моделювання, інтеграція на рівні міжпредметних зв'язків. Виокремлено компоненти математичної компетентності майбутнього інженера, зокрема: мотиви, потреби у вивченні математики, ціннісне ставлення до професійно зорієнтованої математичної підготовки; фундаментальні математичні знання, знання методів математичного моделювання та комп'ютерної математики, необхідних для розв'язання професійно орієнтованих задач; уміння застосовувати в професійній діяльності знання з математики, вміння використовувати можливості систем комп'ютерної математики та знань вищої математики для розв'язання прикладних задач, моделювання об'єктів, систем і процесів у них.

Ключові слова: математична підготовка, студенти інженерних спеціальностей, професійна спрямованість, математична компетентність, математичне моделювання, міжпредметна інтеграція.

Трансформації в промислово-виробничому комплексі України у зв'язку з входженням до європейського простору передбачають суттєвий перегляд вимог до вищої освіти. Передусім це стосується інженерно-технічних спеціальностей, освітні програми яких потребують кардинальних змін в аспекті як змісту, так і форм підготовки майбутніх інженерів.

Вища математика є обов'язковою складовою підготовки інженерно-технічних спеціальностей, тому модернізація інженерної освіти неможлива без якісного оновлення навчання математики, що, в свою чергу, передбачає наукове осмислення сутності та структури математичної підготовки студентів інженерних спеціальностей

Мета статті полягає в аналізі складових математичної підготовки студентів інженерних спеціальностей в аспекті професійної спрямованості навчання.

На думку науковців, у інженерній освіті наразі спостерігається перехід від системи, що спрямована на озброєння студентів знаннями, вміннями та навичками, до формування цілісної професійної компетентності (С. Лейко [4], Т. Максимова [6], С. Раков [9] та ін.). Зміни в математичній підготовці розглянуто в працях Л. Нічуговської [8], Г. Селевко [10], В. Хом'юк [12] та ін. Науковому обґрунтуванню організації математичної підготовки майбу-

тніх інженерів на засадах професійної спрямованості присвячено дослідження І. Зимньої [2], Т. Марченко [7] та ін.

Поняття *математичної підготовки* майбутніх інженерів тісно пов'язане з поняттям професійної підготовки, адже математична підготовка містить як процесуальний, так і результативний компоненти підготовки. Це дає змогу визначити *математичну підготовку інженера* як здатність до застосування математичних знань у професійній діяльності.

Математична підготовка фахівців інженерно-технічних спеціальностей є складним явищем, яке складається з трьох взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: математичної компетентності, здатності до математичного моделювання, інтеграції на рівні міжпредметних зв'язків (рис.).

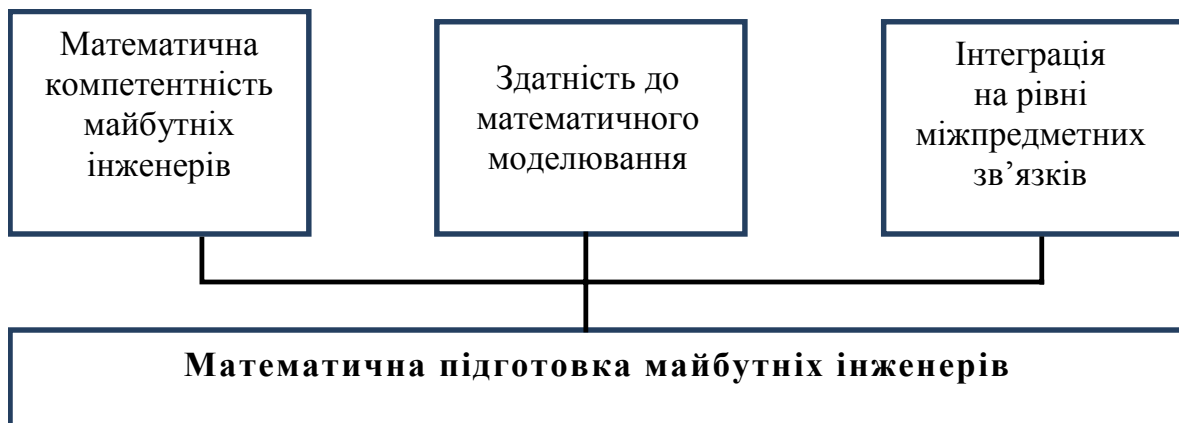


Рис. 1. Структура математичної підготовки майбутніх інженерів

Головною метою математичної підготовки майбутніх інженерів є формування *математичної компетентності*.

Оскільки фахова діяльність інженера передбачає володіння комплексом математичних знань, зокрема математичним апаратом і методами математичного моделювання, а математика – це підґрунтя, на якому базується інженерна освіта, вважаємо, що з метою підвищення якості математичної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей доцільним і необхідним є розвиток математичної компетентності майбутніх інженерів.

На думку С. Ракова, математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [9, с. 5]. Г. Селевко називає її ключовою суперкомпетентністю й визначає як уміння працювати з числом, числовою інформацією, володіння математичними вміннями [10, с. 21]. В. Хом'юк визначає математичну компетентність інженера як інтегровану якість особистості, що відображає рівень основних математичних методів, необхідних для аналізу й моделювання процесів і явищ, пошуків оптимальних рішень з метою підвищення ефективності

виробництва та вибору найкращих способів реалізації цих рішень, опрацювання й аналізу результатів експериментів [12].

Під математичною компетентністю інженера в професійному аспекті І. Зимня розуміє системно-особистісну освіту фахівця, що відображає єдність його теоретико-прикладної підготовленості та практичної здатності застосовувати математичний інструментарій для вирішення завдань виробничої діяльності [2, с. 35].

Оскільки математична компетентність майбутніх фахівців інженерно-технічних спеціальностей, яка є невід'ємною частиною їх загальної професійної компетентності, ґрунтується на математичному мисленні в широкому сенсі, її формування в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів є запорукою випуску конкурентоздатних фахівців.

Ґрунтуючись на наукових позиціях відомих дослідників компетентності проблематики, ми тлумачимо *математичну компетентність майбутнього інженера* як інтегровану професійну якість фахівця інженерно-технічної галузі, яка вказує на його спроможність розв'язувати інженерні задачі, проектувати технічні об'єкти, розробляти науково-технічну документацію на підставі володіння математичним апаратом, методами математичного моделювання, математичної статистики та комп'ютерної математики.

У структурі математичної компетентності майбутнього інженера викремлюємо такі компоненти:

1) *мотиви, потреби* у вивченні математики, ціннісне ставлення до професійно зорієнтованої математичної підготовки;

2) *фундаментальні математичні знання, знання методів математичного моделювання та комп'ютерної математики*, необхідних для вирішення професійно орієнтованих завдань;

3) *уміння* застосовувати в професійній діяльності знання з математики (лінійної алгебри, аналітичної геометрії, диференціального та інтегрального числення, теорії числових і функціональних рядів, методів аналізу статистичних даних тощо); *уміння* використовувати можливості систем комп'ютерної математики та знань вищої математики для розв'язання прикладних задач, моделювання об'єктів, систем і процесів у них; *уміння* оцінювати показники ефективності функціонування електроенергетичних об'єктів і систем.

Ми виділили *мотиваційний* компонент математичної компетентності, оскільки розвиток ціннісних орієнтацій студентів у контексті математичної підготовки до професійної діяльності, посилення творчої самостійності є надзвичайно важливим. Водночас забезпечення належного рівня мотивації вивчення математичних дисциплін створює умови для унаочнення набутих математичних знань і сприяє підвищенню загальної успішності студентів інженерно-технічних спеціальностей з математичних і професійних практичних дисциплін.

Щодо другого компонента математичної компетентності, варто зауважити, що *фундаментальні математичні знання, знання методів мате-*

матичного моделювання та комп'ютерної математики надають широкі можливості для розвитку в студентів інженерно-технічних спеціальностей технічного й логічного мислення, вміння вирішувати складні інженерні питання як у процесі навчання, так і в подальшій професійній діяльності.

Т. Марченко зазначає, що знаннява парадигма, яка превалує в технічній освіті, уже не задовольняє вимог до особистості інженера-дослідника як “добре поінформованого” фахівця. Особливості сучасних інженерних завдань (невизначеність постановки, необхідність урахування множини зовнішніх і внутрішніх параметрів, надлишок або нестача початкових даних тощо) висувають високі вимоги до мисленнєвих здібностей фахівця. Сучасному інженерові треба вміти знаходити необхідну інформацію, визначати проблеми, виробляти гіпотези, розпізнавати в сукупностях даних певні закономірності, вирішувати складні міждисциплінарні завдання. Вирішально-го значення в становленні випускників технічного університету – майбутніх інженерів – як фахівців набуває вміння обґрунтовувати, розробляти та досліджувати математичні моделі технічних об'єктів, а підґрунтям указаних вище професійних умінь є математичне мислення студентів [7, с. 1].

Уміння застосовувати в професійній діяльності знання з математики є третім найважливішим компонентом математичної компетентності, що є підґрунтям для формування професійної компетентності студентів інженерних спеціальностей. Останнім часом в інженерній галузі спостерігається тенденція розширення кола завдань, які розв'язують математичними методами. Студенти інженерних спеціальностей мають опанувати не лише абстрактне, а й емпіричне, прикладне розуміння математики. Тому є всі підстави стверджувати, що значення математики як ефективного засобу розвитку уявлень про кількісні відношення та просторові уявлення в інженерній освіті суттєво зростає.

На думку Т. Максимової, вміння досліджувати моделі завдяки знанням вищої математики та змінювати їх за допомогою комп'ютерних засобів (тобто формування евристичних умінь) дає можливість у майбутній професійній діяльності вирішувати конкретні технічні завдання [6, с. 94].

До умінь застосовувати в професійній діяльності знання з математики належать:

1. Визначення обсягу математичних технічних прийомів, необхідних для розв'язання інженерної задачі:

- аналіз інженерної задачі з метою виявлення необхідних технічних математичних завдань;
- розробка систематичних методів для перевірки рішень;
- визначення математичного програмного забезпечення, необхідного для аналітичного та графічного рішення й перевірка програмного забезпечення за допомогою традиційних рішень простих прикладів.

2. Застосування математичних методів для розв'язання інженерної задачі:

- використання відповідного програмного забезпечення для аналітичного та графічного розв'язання;

- перетворення між різними системами числення;
- використання відповідних математичних методів, необхідних для аналізу й розв'язання;
- використання відповідних баз даних для зв'язку вирішення окремого завдання з іншими проблемами інженерної задачі;
- доповідь про результати та документ, обчислення, графіки й аналіз [13].

Як зазначає С. Лейко, необхідною умовою підвищення математичної компетентності майбутніх інженерів є розв'язання професійно орієнтованих математичних задач, що поєднують теоретичний та практичний аспекти математичних знань. На думку С. Лейко, математичне моделювання, в свою чергу, є універсальним засобом максимально можливого наближення сформульованого завдання чи поставленої мети найшвидшим способом і з найменшими витратами. Отже, для отримання якісної математичної освіти інженерами необхідно, з одного боку, збільшувати якісний рівень фундаментальної складової математичної підготовки, а з іншого – вдосконалювати її професійну спрямованість. Такий синтез дасть змогу студентам оволодіти сучасними математичними методами пізнання, які необхідні для успішного здійснення вибраної професійної діяльності [4, с. 200–201].

У зв'язку з цим головна мета математичної підготовки студентів інженерних спеціальностей полягає у формуванні прикладної інженерно-математичної компетентності випускника як професійної якості, тобто в пошуку правильного балансу між практичним застосуванням математичних рівнянь і глибоким розумінням математичної теорії, зокрема математичного апарату.

Виокремлені компоненти математичної компетентності майбутнього інженера є базою для професійної діяльності інженера, яка передбачає широкі функціональні обов'язки.

Зокрема, фундаментальні математичні знання, знання методів математичного моделювання та комп'ютерної математики та вміння застосовувати в професійній діяльності знання з математики дають можливість виконувати роботи в галузі науково-технічної діяльності з проектування, будівництва, інформаційного обслуговування, організації виробництва, праці та управління, метрологічного забезпечення, технічного контролю тощо, які виконують з використанням сучасних ІКТ; техніко-економічний аналіз з метою підвищення ефективності циклу виконання робіт (послуг); забезпечення підрозділів підприємства необхідними технічними даними, документами, матеріалами, устаткуванням тощо; дослідження, розробка проектів і програм підприємства (підрозділів підприємства) у проведенні заходів, пов'язаних з випробуваннями устаткування та впровадженням його в експлуатацію, а також при виконанні робіт зі стандартизації технічних засобів, систем, процесів, устаткування та матеріалів; аналіз інформації, технічних даних, показників і результатів роботи, їх систематизація; розрахунки з використанням ІКТ; розробка графіків робіт, замовлень, заявок, ін-

струкцій, пояснювальних записок, карт, схем, іншої технічної документації, а також установлені звітності; експертиза технічної документації, нагляд і контроль за станом і експлуатацією обладнання.

З математичною компетентністю інженера тісно пов'язана здатність до *математичного моделювання*.

Дослідники Ю. Васильєва та А. Мельник визначають *математичне моделювання* як спосіб дослідження об'єктів, систем і явищ шляхом вивчення процесів, що мають різний фізичний зміст, але описуються однако-вими математичними відносинами. При вивченні будь-якої системи методом математичного моделювання необхідно побудувати її математичну модель, тобто за допомогою математичних співвідношень описати функціонування системи [1].

За визначенням Ю. Лазарева, математичне моделювання – це дослідження математичної моделі, яка утворюється з метою отримати нові знання про відповідний реальний об'єкт [3, с. 25]. О. Станжицький, Є. Таран і Л. Гординський під математичним моделюванням розуміють вивчення властивостей об'єкта на його математичній моделі. Метою математичного моделювання є виявлення оптимальних умов протікання процесу, керування ним на підставі математичної моделі та перенесення результатів на об'єкт [11, с. 12].

Отже, під *математичним моделюванням* ми розуміємо процес дослідження реальної системи, який передбачає побудову моделі, її вивчення та перенесення отриманих результатів на досліджувану систему.

З поняттям математичного моделювання тісно пов'язане поняття *інтеграції на рівні міжпредметних зв'язків*. У основу математичного моделювання як компонента математичної підготовки покладено реалізацію міжпредметних зв'язків математичних і спеціальних дисциплін, на чому акцентує Л. Нічуговська, досліджуючи науково-методичні засади математичної освіти [8, с. 9].

Інтеграція на рівні міжпредметних зв'язків – поєднання теоретичного та практичного матеріалу різних навчальних дисциплін, що дає змогу актуалізувати знання за двома або більше напрямками, налагодити міждисциплінарні зв'язки, сформувати ширші уявлення завдяки тому, що явища та процеси постають у різних аспектах, наприклад, математика й теоретична механіка.

Перспективнішою формою організації занять з математики в контексті наближення до майбутньої професійної діяльності, на наш погляд, є *інтегровані заняття*. Базуємося при цьому на досвіді дослідників: зокрема, Н. Лосева вважає інтеграцію навчальних знань важливим шляхом самореалізації в навчальному процесі викладача та студента [5, с. 26].

Отже, інтеграція на рівні міжпредметних зв'язків – важлива складова модернізації математичної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічних спеціальностей, адже дає змогу виявити взаємозв'язки, налагодити функціонування змістових аспектів. Завдяки інтегрованій структурі

можна вирішити одне з головних питань професійної підготовки фахівців інженерного профілю, пов'язане з практико-орієнтованим навчанням. Розвиток міжпредметних зв'язків дає можливість підвищити мотивацію студентів, поглибити й розширити знання про майбутню професійну діяльність, підготувати до вивчення теоретичної механіки та інших профільних навчальних дисциплін, ознайомити із загальними положеннями наукового дослідження.

Висновки. Побудована таким чином математична підготовка буде, з одного боку, частиною освітнього середовища, а з іншого – суспільства як замовника фахівців інженерної кваліфікації. Основними принципами організації процесу математичної підготовки повинні бути фундаментальність, інтеграція на рівні міжпредметних зв'язків, наступність, індивідуальність, продуктивна співпраця, а також цілісність змісту математичної освіти, яка ґрунтується на фундаментальному методологічному принципі єдності окремого та загального, тобто математична освіта є підґрунтям для професійної освіти.

Список використаної літератури

1. Васильєва Ю. Ю. Комп'ютерний вимірвальний експеримент в задачах дослідження технічних систем [Електронний ресурс] / Ю. Ю. Васильєва, А. М. Мельник // АВІА–2011 : матер. X Міжнар. наук.-тех. конф. (м. Київ, 19–21 квітня 2011 р.) – Режим доступу: http://avia.nau.edu.ua/doc/2011/1/avia2011_1_17.pdf.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Лазарев Ю. Ф. Моделювання на ЕОМ : навч. посіб. / Ю. Ф. Лазарев. – Київ : Політехніка, 2007. – 290 с.
4. Лейко С. В. Педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників [Електронний ресурс] / С. В. Лейко // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету. – Умань : [б. в.], 2014. – Ч. 2. – С. 198–203. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpudpu_2014_2_29.pdf.
5. Лосева Н. М. Інтеграція навчальних знань як спосіб самореалізації у навчальному процесі викладача і студента / Н. М. Лосева // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – Донецьк : ТЕАН, 2004. – Вип. 21. – С. 25–30.
6. Максимова Т. С. Евристична складова формування майбутнього інженера / Т. С. Максимова // Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнар. зб. наук. праць. – Донецьк : ТЕАН, 2003. – Вип. 20. – С. 93–104.
7. Марченко Т. Методика формування математичного мислення студентів технічного університету в процесі вивчення дисципліни “Теорія коливань” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Марченко. – Харків, 2007. – 22 с.
8. Нічуговська Л. І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Нічуговська. – Київ, 2005. – 33 с.
9. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С. А. Раков. – Харків : Факт, 2005. – 360 с.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Станжицький О. М. Основи математичного моделювання : навч. посіб. / О. М. Станжицький, Є. Ю. Таран, Л. Д. Гординський. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2006. – 96 с.

12. Хом'юк В. В. Формування математичної компетентності у майбутніх інженерів-машинобудівників [Електронний ресурс] / В. В. Хом'юк // Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою : досвід, проблеми, перспективи : матер. Міжнар. наук.-метод. Інтернет-конференції (м. Вінниця, 3 жовтня 2013 р.). – Режим доступу: <https://docs.google.com/file/d/0B23xOM6EvX0gMXdwX296Q2tNTWc/edit?pli=1>.

13. A Joint Initiative of the Australian and State and Territory Governments. Unit of competency details: apply technical mathematics [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access: <http://training.gov.au/Training/Details/MEM23004A>.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Грицюк Е. С., Беспарточная Е. И. Структура математической подготовки студентов инженерных специальностей в аспекте профессиональной направленности обучения

В статье исследуется структура математической подготовки студентов инженерных специальностей. Определены и подробно охарактеризованы такие ее составляющие, как математическая компетентность, способность к математическому моделированию, интеграция на уровне межпредметных связей. Выделены компоненты математической компетентности будущего инженера, в частности: мотивы, потребности в изучении математики, ценностное отношение к профессионально ориентированной математической подготовке; фундаментальные математические знания, знания методов математического моделирования и компьютерной математики, необходимые для решения профессионально ориентированных задач; умение применять в профессиональной деятельности знания по математике; умение использовать возможности систем компьютерной математики и знаний высшей математики для решения прикладных задач, моделирование объектов, систем и процессов в них.

Ключевые слова: математическая подготовка, студенты инженерных специальностей, профессиональная направленность, математическая компетентность, математическое моделирование, межпредметная интеграция.

Grytsiuk O., Bespartochna O. The Structure of Mathematical Training of Engineering Specialties' Students in the Aspect of Professional Orientation of Studying

Explores the structure of mathematical training of engineering specialties' students. The aim of paper is to identify and describe in detail its components such as mathematical competence, ability to mathematical modeling, integration at the level of interdisciplinary integration. Mathematical education is the foundation for professional education. The mathematical training of engineering students involves the formation of engineering and applied mathematical competence as a graduate professional quality, therefore the searching of right balance between the practical application of mathematical equations and deep understanding of mathematical theories, including mathematics are necessary. The components of mathematical competence of future engineers are distinguished, in particular: the motives, needs to study mathematics, value attitude to professionally focused mathematical training; fundamental mathematical knowledge, knowledge of mathematical modeling and computer mathematics needed to solve professionally oriented tasks; the ability to apply knowledge in professional activities in mathematics; the ability to use the knowledge of higher mathematics and computer systems for solving practical problems, modeling of objects, systems and processes in them. The examined components of mathematical competence of future engineers are the basis for professional activities, which provides a wide range of technical and organizational duties. The basic principles of mathematical training process are fundamental integration at the level of interdisciplinary connections; continuity; identity; productive cooperation, and content integrity of mathematics education.

Key words: mathematical training of students of engineering specialties, professional orientation, mathematical competence, mathematical modeling, interdisciplinary integration.

УДК 378: 37.025.7+372.853

І. П. ДАЦЕНКО

асистент

Ю. П. МІНАЄВ

кандидат фізико-математичних наук, доцент
Запорізький національний університет

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТІ ДО КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

У статті порушено проблему розвитку здібності до критичного мислення в майбутніх учителів фізики. Зауважено на тому, що значна частина технік і стратегій критичного мислення в галузі фізики базується на вільному володінні математичним апаратом. Зазначено, що існуюча неузгодженість шкільних програм із фізики й математики призводить до того, що абітурієнти фізичних факультетів, які вирішили стати шкільними вчителями, перебувають на допонятійному рівні мислення й не в змозі самотійно працювати з навчальним матеріалом. Для покращення існуючої ситуації запропоновано використати досвід особистісно орієнтованого навчання учнів фізико-математичного ліцею. Наголошено, що важливим етапом такого навчання є самотійна робота студентів над отриманням нових знань і рефлексивний аналіз власних спроб у цьому напрямі. Запропоновано окремі кроки організації навчального процесу майбутніх учителів фізики для сприяння якісній перебудові їх мислення.

Ключові слова: критичне мислення, підготовка вчителів фізики, математичний апарат фізики, самотійна робота студентів, рефлексія.

Започаткування в Україні підготовки педагогічних кадрів за спеціальністю 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями) актуалізує проблему врахування специфіки розвитку здібності до критичного мислення в студентів, які готуються стати вчителями середньої школи, залежно від обраної ними спеціалізації. У чому ж полягає ця специфіка для майбутніх учителів фізики?

Це питання можна поділити на дві частини. З одного боку, треба зрозуміти, в чому відрізняється фахова підготовка саме вчителя фізики, а не фізика-інженера або фізика-науковця. З іншого боку, чим має відрізнятися технологія розвитку здібності до критичного мислення в майбутніх учителях саме фізики, а не, скажімо, історії або іноземної мови.

Що стосується першої частини питання, то тут, знову ж таки, є дві обставини, які треба враховувати. По-перше, існує помітна різниця в середніх рівнях природних здібностей до мислення як такого, а також у рівнях шкільної фізико-математичної підготовки в абітурієнтів, які планують стати фізиками-науковцями, й тими, хто вирішив присвятити себе професії шкільного вчителя. По-друге, ці професії помітно відрізняються одна від одної. Вони потребують і спектрів спадкових здібностей, що не співпадають повністю, і не повністю однакових фахових компетенцій. І ця різниця пов'язана насамперед з тим, що фізики-науковці мають справу з досліджен-

ням явищ природи та з розробленням технічних пристроїв, а вчителі фізики загалом спілкуються з учнями, маючи на меті їх навчання й виховання.

Що ж стосується особливостей технології розвитку здібності до критичного мислення в майбутніх учителів фізики, на відміну від учителів інших шкільних предметів, то й у цьому випадку треба врахувати принаймні дві таких обставини. По-перше, критичне мислення ґрунтується не лише на загально-логічній основі, а й на усвідомлених поняттях, які є не лише загальнонауковими, а й специфічними для кожної галузі знань. Існують і специфічні для кожного навчального предмета когнітивні техніки та стратегії, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату. Зокрема, для критичного мислення, яке необхідне для засвоєння фізичних знань і вирішення практичних завдань, пов'язаних із цими знаннями, значна частина таких специфічних технік і стратегій потребує вільного володіння доволі складним математичним апаратом.

Друга обставина, на яку необхідно звернути увагу, пов'язана з першою. Річ у тім, що шкільна програма з фізики й досі залишається без сучасної математичної підтримки. Це призводить до того, що на уроках фізики учні не можуть навчатися відповідних специфічних технік і стратегій критичного мислення, бо в них бракує знань з математики. Відповідно, шкільна фізика постає перед учнями у вигляді збірки незрозумілих тверджень і формул, які треба зазубрити. Про те, щоб свідомо розв'язувати фізичні задачі, самостійно оцінюючи ймовірність отриманих відповідей, або помічати помилки в навчальних фізичних текстах, у більшості випадків навіть і не йдеться.

З іншого боку, навчальні плани у вишах зазвичай складаються в допущенні, що студентів ще в школі навчили основних прийомів критичного мислення, необхідних для початку засвоєння загального курсу фізики. Як показує досвід, наразі це допущення виявляється хибним для більшості студентів перших курсів українських вишів.

Якщо залишати цей факт поза увагою й намагатися "читати" курс загальної фізики (не кажучи вже про курс теоретичної фізики) студентам, які залишаються на допонятійному рівні мислення, то з цього все одно нічого гарного не вийде. Фізика як навчальна дисципліна є непідйомною для молодих людей з так званим "кліповим" мисленням. Вони не здатні її засвоїти навіть на рівні шкільного курсу. Отже, без переходу на якісно новий рівень мислення такі студенти не зможуть після закінчення вишу належним чином виконувати роботу шкільного вчителя фізики.

Аналіз ситуації, що склалася в Україні з фізичною освітою, дав змогу нам зробити висновок, що без змін у навчальних планах і програмах курсів не обійтися. Суттєве зменшення аудиторних занять для студентів українських вишів, яке відбулося на тлі помітного зниження рівня шкільної підготовки абітурієнтів, не можна компенсувати збільшенням часу на самостійну роботу студентів, оскільки самостійно працювати з навчальними

матеріалами з фізики більшість з них не вміє. А зубрінням незрозумілих текстів фізику не вивчити.

Мета статті – розкрити специфіку розвитку здібності до критичного мислення у студентів – майбутніх учителів фізики.

Що ж робити в таких умовах? Тут треба згадати той позитивний досвід, який отримали вчителі окремих спеціалізованих фізико-математичних шкіл, коли вони пропонували, не чекаючи вказівок від керівних органів освіти, узгодити програми з фізики, математики та інформатики між собою [10]. Більше того, пропонували змінити ставлення до календарного планування. Тобто реально втілювати в життя принципи особистісно орієнтованого навчання, які передбачають урахування наявного досвіду й природних здібностей учнів, а не суворе дотримання календарного плану за будь-яких умов.

Треба сказати, що математичне моделювання процесу нагромадження предметних знань свідчило про те, що пропоновані окремими вчителями й науковцями розвивальні підходи до навчання будуть спочатку давати гірші результати, які вимірюються звичайними “зрізами знань” [8]. І лише коли учні поступово навчаться самостійно здобувати нові знання з тих, що є в наявності, вони зможуть обігнати за формальними показниками тих, хто вчиться в режимі механічного заучування навчального матеріалу згідно з календарним планом.

Але створена математична модель не могла відповісти на питання про час, який необхідний для того, щоб навчання за розвивальною технологією вивело учнів на більш високий рівень показників за звичайними “зрізами знань” порівняно з тими учнями, які навчаються традиційно. Як показав експеримент, який двічі проводився у фізико-математичному ліцеї №105 м. Запоріжжя, цей час становив 2–3 роки при близько 20-ти годинах аудиторних занять з названих фізико-математичних навчальних предметів на тиждень. Оскільки навчання в ліцеї розпочиналося з 8 класу, учні випускного класу не лише успішно виконували стандартні тести з фізики й математики, а й масово виборювали призові місця на різних учнівських конкурсах з цих дисциплін [9; 12].

Чи можливо цей позитивний досвід особистісно орієнтованого навчання учнів фізико-математичного ліцею, що ґрунтується на технології розвитку критичного мислення, перенести на випадок навчання студентів, які не пройшли відповідної підготовки в старшій школі та залишилися на допонятійному рівні когнітивного розвитку? Таке питання ми поставили собі на початку роботи над темою “Розвиток критичного мислення майбутніх учителів фізики на основі міжпредметних зв’язків фізики й математики”.

На той час ми вже виконали попередні дослідження щодо зв’язку рівня розвитку формального мислення студентів і їх успіхів у засвоєнні навчального матеріалу з фізики [1], було проведено психологічний аналіз засвоєння навчального матеріалу з фізики учнями та студентами з різним рівнем когнітивного розвитку [2], було підготовлено перший варіант дидак-

тичних матеріалів для пропедевтичного курсу “Математичний апарат фізики”, орієнтованого на першокурсників фізичного факультету Запорізького національного університету [13].

Згодом, проводячи протягом трьох років поспіль фінальні етапи Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності “Фізика”, ми мали можливість упевнитися, що проблеми з логіко-математичною підготовкою існують у студентів-фізиків не лише одного окремо взятого українського вишу [4]. Цей факт спонукав нас до написання низки навчальних посібників, якими можуть скористатися першокурсники фізичних факультетів університетів, а також старшокласники, які цікавляться фізикою та беруть участь у різноманітних фізико-математичних і фізико-технічних конкурсах [3; 5; 6; 7; 11].

Оскільки головне спрямування цих навчальних посібників було на розвиток критичного мислення засобами міжпредметних зв'язків фізики й математики, це знайшло своє відображення у формі та послідовності подання навчального матеріалу. Кожна нова тема розпочиналася із серії “слайдів”, на яких було сформульовано запитання або задачі, які супроводжувалися мінімальною додатковою інформацією, необхідною для виконання завдань. У багатьох випадках ці завдання були пов'язані з отриманням тих результатів, які зазвичай зараховують до теоретичного матеріалу й викладають у підручниках одразу в готовому вигляді в такий спосіб, який пропонує студентам лише слідкувати за ходом думок авторів без попереднього самостійного обмірковування.

Ми ж у своїх посібниках спонукаємо студентів спочатку спробувати самостійно здобути нові знання, користуючись тими, які в них є в наявності, та тією додатковою інформацією, яку подано на слайдах. І лише після самостійних спроб пропонуємо подивитися на наш варіант виконання завдань. Обов'язковим етапом роботи з матеріалами наших посібників є рефлексивний аналіз, під час якого студенти мають порівняти свої варіанти розв'язків з тими, що наведені нами, якщо завдання вдалося виконати самостійно. У випадках, коли самостійно отримати розв'язок не вдалося, обов'язковим є пошук і фіксація відповіді на запитання: “Що такого міститься в наведеному в посібнику розв'язку, брак чого у власному досвіді не дав змоги впоратися із завданням самостійно?”.

Саме проведення такого рефлексивного аналізу є найскладнішим моментом у технології розвитку критичного мислення. Для того, щоб студенти навчилися самостійно проходити цей етап при вивченні чергової теми, викладачам доведеться докласти чимало зусиль і витратити доволі багато часу аудиторних занять.

На цьому етапі кожен студент має усвідомити, чим саме збагатився його власний когнітивний та метакогнітивний досвід. Проведення рефлексивного аналізу розумової діяльності для багатьох першокурсників є складною й незвичною роботою. Але без отримання досвіду такої роботи годі й сподіватися на те, що буде адекватним чином використано той час, який у

навчальних планах відводять під самостійну роботу студентів. Якщо ж не навчити їх отримувати задоволення від самостійної розумової праці, то вони й не будуть нею займатися.

Як бачимо, в сучасних умовах викладачі значної частини українських вишів мають взяти на себе обов'язок спочатку виконати ту роботу, яку треба було б зробити вчителям старшої профільної школи, а саме – вивести молодих людей на той рівень інтелектуального й емоційно-вольового виховання, без якого навчання за традиційними програмами університетської фахової підготовки втрачає сенс.

Тут треба врахувати той прикрий факт, що наразі значна частина тих молодих людей, яким все-таки вдалося отримати якісну середню освіту в Україні, за вищою їдуть до закордонних університетів. Отже, складність завдання підготовки компетентних фахівців, зокрема вчителів фізики, з тих абітурієнтів, які стають студентами українських вишів, сьогодні помітно зросла.

Яким же чином позитивний досвід розвитку здібностей до критичного мислення в учнів фізико-математичного ліцею може бути застосовано в умовах, що склалися в Україні з підготовкою вчителів фізики? Як уже було зазначено, якісна перебудова мислення вимагає не лише адекватної організації навчального процесу – вона займає доволі багато часу. Вже пройшло більше десяти років, як на фізичному факультеті Запорізького національного університету було запроваджено семестровий пропедевтичний курс “Математичний апарат фізики”, який передуює вивченню університетського курсу загальної фізики.

Особливо сприятливою ситуація була в перший рік запровадження курсу, оскільки серед першокурсників було п'ять випускників згадуваного вже ліцею, які активно допомагали викладачу в роботі з іншими студентами. Без такої допомоги результати виявляються помітно скромнішими, хоча не можна сказати, що їх нема. Треба також нагадати про те, що при навчанні, орієнтованому на розвиток критичного мислення, результати перевірки предметних знань (із фізики й математики) можуть бути спочатку навіть гірші, ніж при звичайному “натаскуванні” на виконання типових завдань за чітко визначеним алгоритмом.

Переваги розвивального підходу стають помітними лише згодом, коли фактичного предметного матеріалу нагромаджується багато, і він забувається й переплутується в головах тих студентів, які не перейшли на якісно новий рівень мислення. Особливо це відчувається, якщо при оцінюванні виконання тестів використовувати систему штрафних балів за неправильні відповіді.

Принагідно зауважимо, що використання штрафних балів за помилки, якщо його запровадити, скажімо, в систему проведення ЗНО, дало б змогу краще помітити різницю між абітурієнтами, які перебувають на якісно різних рівнях мислення. А ось система перерахунку “сирих” балів, яку використовують зараз, маскує цю різницю. Після такого перерахунку зага-

льна картина виглядає абсолютно однаково, незалежно від того, як реально було виконано завдання тесту абітурієнтами. Порівняння за декілька років таким чином “нормалізованих” результатів не дасть змоги сторонньому спостерігачеві помітити тенденцію зміни в рівні шкільної освіти в Україні.

Повертаючись до теми фахової підготовки вчителів фізики й підсумовуючи сказане, ми маємо констатувати, що в умовах сьогодення нам не обійтися без перебудови мислення тих абітурієнтів, які стають першокурсниками фізичних факультетів і розпочинають своє навчання за спеціалізацією 014.08 – Середня освіта (Фізика). З іншого боку, для так необхідної перебудови їх мислення одного семестрового пропедевтичного курсу виявляється замало. В цьому ми впевнилися, працюючи з першокурсниками фізичного факультету ЗНУ, які навчалися за напрямами підготовки 6.040203 – Фізика* та 6.040204 – Прикладна фізика*. Як відомо, “зірочкою” позначали напрями підготовки, які передбачали включення до навчальних планів невеличкої педагогічної складової, яка надавала випускникам формальне право працювати вчителями фізики в середній школі.

Наші перевірки студентів 3–4 курсів щодо їх успіхів у розв’язуванні шкільних задач з фізики (рівня ЗНО, не кажучи вже про олімпіадні) показали доволі сумну картину. Не можна також сказати, що нас порадували студенти, які в свій час приїздили до нас на фінальний етап Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності “Фізика” та були представниками педагогічних університетів. Один із турів олімпіади проводили окремо для студентів класичних і педагогічних університетів. У той час, коли студентам класичних університетів було запропоновано задачі з курсів теоретичної фізики, представники педагогічних університетів отримали завдання на зразок тих, що ми використовуємо для тренувального тестування абітурієнтів, які готуються до ЗНО. Хоча середні результати учасників олімпіади за “сирими” балами виявилися дещо вищими за ті, що ми зазвичай отримуємо від абітурієнтів, треба врахувати й той факт, що на олімпіаду мали приїхати кращі представники педагогічних університетів. Що ж тоді казати про тих студентів – майбутніх учителів фізики, які ніколи не брали участі ані в шкільних, ані в студентських олімпіадах, а під час ЗНО практично навмання розставили “хрестики” в бланку відповідей, і цього їм вистачило, щоб стати студентами вишу?

Звичайно, майже неможливо навчити тих, хто цього принципово не хоче. Але наш досвід підказує, що все ж таки існує чимала частка таких студентів, які були б і не проти того, щоб стати кваліфікованими шкільними вчителями фізики, але вони ще не готові до результативної самоосвіти, яку вимагають від студентів університету. Щоб перейти на рівень критичного мислення, їм потрібна суттєва допомога з боку викладачів університету. На жаль, значна частина викладачів або не розуміє цього, або й не хоче розуміти, вважаючи, що в їх обов’язки не входить “нянччитися” з дорослими людьми, які вже самі мають вміння “читати й писати”.

Завдяки яким резервам можна збільшити час на розвиток критичного мислення студентів – майбутніх учителів фізики, без якого дарма очікувати з їх боку результативної самостійної роботи? Щоб відповісти на це питання, повернемося до порівняння компетенцій, якими має оволодіти за роки навчання в університеті майбутній шкільний учитель фізики й майбутній фізик-науковець. Чи в повному обсязі потрібні майбутньому вчителю ті компетенції, які мають набути майбутні фізики-науковці під час вивчення курсів теоретичної фізики та спеціальних курсів, пов'язаних із заглибленням у якусь конкретну галузь фізики? Звісно, що ні.

З іншого боку, кожному шкільному вчителю доведеться мати справу з обладнанням шкільного фізичного кабінету, з розв'язуванням задач за шкільний курс фізики, з критичним аналізом навчальної та методичної літератури тощо. Крім того, зазвичай адміністрації шкіл вимагають від учителів готувати окремих учнів до олімпіад і конкурсів-захистів науково-дослідних робіт учнів – членів Малої академії наук. Як це зможе зробити вчитель, який сам у свій час не брав участі в подібних змаганнях, пов'язаних зі шкільним предметом “фізика”, а у виші лише “прослухав” курси теоретичної фізики та низку спецкурсів, пов'язаних із вузькою спеціалізацією.

Тут треба окремо зауважити на тому, що для результативних занять, принаймні з тими учнями, які беруть участь у предметних олімпіадах та конкурсах, пов'язаних із фізикою, вчителю не лише самому треба мати досить високий рівень критичного мислення в галузі шкільної фізики – йому потрібно вміти розвивати таке мислення в учнів, оскільки під час учнівських змагань вимагається проявити себе у виконанні нестандартних завдань, тобто продемонструвати своє критичне мислення, базуючись на знаннях фізики, обмежених шкільною програмою.

Ще раз наголошуємо, що розвиток критичного мислення відбувається на якомусь конкретному предметному матеріалі. Якщо учень або студент навчився критично мислити в певній сфері життєдіяльності, то це не означає, що він так само успішно буде справлятися з проблемними завданнями, які виникають в інших сферах. Але його перевага перед тими, хто не має досвіду критичного мислення в жодній сфері, буде полягати в тому, що він краще буде відрізняти те, що йому є зрозумілим у новій для нього сфері, від того, що потребує прояснення. Це дасть можливість йому швидше здобути компетенції в новій сфері діяльності, якщо в цьому виникне потреба.

Як ця думка ілюструється спостереженнями за ходом навчання в умовах фізико-математичного ліцею, коли було вирішено займатися розвитком критичного мислення учнів, не переймаючись виконанням офіційного календарного плану, складеного з орієнтацією на традиційні інформативно-репродуктивні методи навчання? Можна сказати, що експериментальна робота підтвердила динаміку нагромадження предметних знань, яка прогнозувалася згадуваною вже теоретичною моделлю. На початковому етапі експерименту просування у вивченні програмного матеріалу було

дуже повільним. Головну увагу приділяли тому, щоб учні припинили заучувати матеріал без розуміння. Активно підтримували перші спроби висловити власну думку й поставити цікаве питання. Багато часу приділяли коментуванню текстів підручників і навчальних посібників. Учні вчилися прийомів критичного аналізу відповідей, отриманих при розв'язуванні фізичних і математичних задач, на власному досвіді усвідомлювали користь від математики при розмірковуванні над фізичними питаннями.

Поступово вся ця робота, спрямована на перебудову мислення, почала давати свої результати в збільшенні швидкості проходження програмного матеріалу, якщо його вимірювати в сторінках підручників з фізики й математики на тиждень. Головне ж досягнення полягало в тому, що учні більше часу могли продуктивно працювати самостійно та в колі своїх однокласників і менше потребували безпосереднього керівництва з боку вчителя. Навіть вивчення зовсім нових тем можна було давати на самостійне опрацювання. При цьому перевірку якості вивчення нової теми проводили не прослуховуванням переказу тексту підручника, а за допомогою незнайомих задач на цю тему. Саме перехід на самокероване навчання дав змогу значно пришвидшити й просувати в проходженні програмного матеріалу. Це дало можливість не лише ліквідувати "відставання" від традиційної методики, а й досягти кращих результатів виконання завдань підсумкового контролю за весь шкільний курс фізики та математики.

Що ж до готовності сучасних першокурсників, з якими ми маємо справу, до самокерованого навчання, то вона за своїм рівнем не перевищує того, який був у восьмикласників, які вступили до експериментального класу ліцею. Отже, сподіватися на те, що, зменшивши кількість аудиторних занять, ми автоматично збільшимо час на самостійну роботу, не доводиться. Натомість ми збільшуємо час на байдикування, звичка до якого від курсу до курсу лише підсилюється, якщо студенти так і залишаються неозброєними критичним мисленням, яке є підґрунтям самокерованого навчання.

Висновки. Які ж висновки можна зробити щодо навчальних планів і програм окремих курсів, орієнтованих на студентів – майбутніх учителів фізики? По-перше, розподіл навчального навантаження на аудиторні заняття й самостійну роботу має бути відкоригований таким чином, щоб час на самостійну роботу збільшувався поступово, в міру того, як студенти будуть набувати необхідного для цього когнітивного та метакогнітивного досвіду.

По-друге, викладачі університетських фізико-математичних дисциплін мали б узгоджувати свої дії між собою з урахуванням результатів діагностики того конкретного контингенту студентів, з яким вони мають справу. Лише спираючись на наявні здібності та досвід студентів, можна вибудувати адекватну траєкторію особистісно орієнтованого навчання.

По-третє, розвиток здібностей до критичного мислення студентів – майбутніх учителів фізики треба розпочинати на тому фактичному матеріалі, вільне володіння яким їм знадобиться в професійній діяльності.

По-четверте, майбутніх учителів необхідно привчати робити рефлексивний аналіз не лише тих дій, що пов'язані з вирішенням фізико-математичних питань, а й тих, що пов'язані із самим процесом навчання.

Список використаної літератури

1. Афанасьєва Н. І. Залежність якості засвоєння школярами і студентами навчального матеріалу з фізики від рівня розвитку їхнього формального мислення / Н. І. Афанасьєва, Ю. П. Мінаєв, І. П. Кенева // Збірник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки : в 2-х т. – Чернігів : ЧДПУ, 2002. – № 13. – Т. 2. – С. 167–172.
2. Афанасьєва Н. І. Психологічний аналіз стратегій засвоєння навчального матеріалу з фізики / Н. І. Афанасьєва, Ю. П. Мінаєв, І. П. Кенева // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : зб. наук.-метод. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2002. – Вип. 5. – С. 98–102.
3. Даценко І. П. Математичний апарат фізики : практикум для студентів освітнього ступеня “бакалавр” спеціальностей (освітніх програм) 014 Середня освіта (фізика), 104 Фізика та астрономія, 105 Прикладна фізика та наноматеріали / І. П. Даценко, О. А. Лозовенко, Ю. П. Мінаєв. – Запоріжжя : ЗНУ, 2016. – 164 с.
4. Даценко І. П. Проблеми з математикою на студентській олімпіаді зі спеціальності “Фізика” / І. П. Даценко // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : зб. наук.-метод. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – Вип. 13. – С. 89–93.
5. Кенева І. П. Математичний апарат фізики : зб. завд. для студ. фіз. факул. / І. П. Кенева, О. А. Лозовенко, Ю. П. Мінаєв. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – 77 с.
6. Кенева І. П. Математичний апарат фізики: механічні коливання : навч. посіб. у запитаннях і відповідях / І. П. Кенева, О. А. Лозовенко, Ю. П. Мінаєв. – Запоріжжя : ЗНУ, 2010. – 89 с.
7. Кенева І. П. Математичний апарат фізики: обертальний рух твердого тіла : навч. посіб. у запитаннях і відповідях / І. П. Кенева, О. А. Лозовенко, Ю. П. Мінаєв. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – 79 с.
8. Минаєв Ю. П. Максимизация знаний: выбор образовательной стратегии методом математического моделирования / Ю. П. Минаєв, П. И. Самойленко, М. Н. Цыганок // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу “Среднее профессиональное образование”. – 2001. – № 3. – С. 147–160.
9. Мінаєв Ю. П. Досвід практичної реалізації дидактичного принципу інтеграції на засадах профільної диференціації / Ю. П. Мінаєв // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2004. – Вип. 55. – С. 77–81.
10. Мінаєв Ю. П. Математична підтримка поглибленого курсу фізики / Ю. П. Мінаєв // II конференція соросівських учителів 20–21 квітня 1996 р.: зб. доповідей. – Київ, 1996. – Ч. 1. – С. 195–204.
11. Мінаєв Ю. П. Математичний апарат фізики для першокурсників : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ю. П. Мінаєв. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2013. – 200 с.
12. Мінаєв Ю. П. Технологія розвитку критичного мислення при навчанні природничо-математичних дисциплін / Ю. П. Мінаєв // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. – Вип. 32. – Ч. 2. – С. 85–90.
13. Мінаєв Ю. П. Фізико-математичні вправи на вступних іспитах до університету та олімпіадах для абітурієнтів : навч. посіб. / Ю. П. Мінаєв, Н. І. Тихонська, І. П. Кенева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2005. – 98 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Даценко И. П., Минаев Ю. П. Специфика развития способности к критическому мышлению у студентов – будущих учителей физики

В статье затронута проблема развития способности к критическому мышлению у будущих учителей физики. Обращается внимание на то, что значительная часть техник и стратегий критического мышления в области физики базируется на свободном владении математическим аппаратом. Указано, что существующая несогласованность школьных программ по физике и математике приводит к тому, что абитуриенты физических факультетов, решившие стать школьными учителями, находятся на допонятийном уровне мышления и не в состоянии самостоятельно работать с учебным материалом. Для улучшения существующей ситуации предлагается использовать опыт личностно ориентированного обучения учащихся физико-математического лица. Подчеркнуто, что важным этапом такого обучения является самостоятельная работа студентов над получением новых знаний и рефлексивный анализ собственных попыток в этом направлении. Предложены отдельные шаги организации учебного процесса будущих учителей физики для содействия качественной перестройке их мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, подготовка учителей физики, математический аппарат физики, самостоятельная работа студентов, рефлексия.

Datsenko I., Minaiev Yu. The Specific Nature of Critical Thinking Development of Future Physics Teachers

The article deals with the problem of critical thinking development of students, who will be physics teachers. Authors pay attention to the fact, that specific cognitive techniques and strategies of critical thinking in physics are closely linked to the application of mathematical tools for finding solutions of physics problems. However, there is a lack of consistency between school physics and mathematics curriculums. It leads to the situation, when students, who want to be physics teachers, have low conceptual processing level. That's why they can neither use to advantage the time of self-study in university, nor effectively study in groups.

To develop students thinking, authors propose to use approach similar to that has been used during teaching students at physical and mathematical school. In that kind of teaching great attention is paid to self-training in making conclusions, and self-reflexive analysis. At the initial stage of studying, students didn't have great progress in learning physics and mathematics both. However, at the end of their high-school education, they didn't only show good results in their final exams, but also won different contests in physics and mathematics.

Summing up the results, authors propose to organize training future physics teachers in special way. First of all, the time for self-studying should raise little by little along with students' cognitive and metacognitive experience increasing. It is also important to help students build up their educational trajectories on the basis of their competences. It will be good to teach students how to think critically on educational material, required in their future profession. Self-reflection should be used for thinking about education process as well as for solving physics problems.

Key words: critical thinking, training of physics teachers, mathematical apparatus of physics, self-study of students, self-reflection.

УДК 070.422.001:378.14

Т. О. ЗАКУСИЛОВА

аспірант
Класичний приватний університет

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-МЕДИКА В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ “МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНЕ НАТХНЕННЯ МЕДИЧНОЇ СЕСТРИ”

У статті визначено чинники впливу на формування особистості майбутнього фахівця сестринської справи, розкрито навчально-методичні можливості спецкурсу “Майстерність та професійне натхнення медичної сестри”, висвітлено особливості її специфіку його викладання в медичному коледжі. Зосереджено увагу на необхідності впровадження в професійну підготовку майбутніх медичних сестер спецкурсу, який сприяє оптимізації цього процесу, узагальненню спеціальних знань і закріпленню практичних умінь.

Ключові слова: удосконалення, майбутня медична сестра, майстерність, медичний коледж, медсестринство, професійне натхнення, професіоналізм, розвиток, сестринська справа.

В умовах інноваційного суспільства в контексті медичної освіти актуалізується проблема створення нового напрямку підготовки бакалаврів медсестринства. Здобувши фахову освіту, вони мають ефективно працювати в практичній медицині, для цього вони повинні оволодіти не тільки професійними компонентами управління окремими структурними підрозділами лікувально-профілактичних установ.

Основні проблеми медичної освіти в Україні сьогодні – це значна невідповідність стандартам Європейського Союзу, зниження якості підготовки медичних кадрів, невідповідність умов навчання вимогам часу, застосування застарілих педагогічних технологій, низький рівень інформатизації навчального процесу тощо.

З розвитком медичної науки та техніки, з виникненням нових ефективних технологій у лікуванні потребує оновлення й удосконалення система сестринської справи. Це, у свою чергу, посилює необхідність оновлення змісту й форми сучасної освіти в медичних коледжах і підкреслює актуальність порушеної проблеми.

Метою статті є визначення чинників впливу на формування особистості майбутнього фахівця сестринської справи, розкриття навчально-методичних можливостей спецкурсу “Майстерність та професійне натхнення медичної сестри”, висвітлення особливостей і специфіки його викладання в медичному коледжі.

У сучасних умовах ринкової економіки, з урахуванням факторів людської діяльності й навколишнього середовища, що негативно впливають на здоров'я людини, у контексті модернізації галузі медицини в

Україні зростають вимоги до якості підготовки майбутніх медичних працівників, від професіоналізму яких безпосередньо залежить майбутнє здорової нації. Це зумовлює необхідність пошуку нових шляхів формування основ професіоналізму та майстерності майбутніх медичних сестер, що забезпечить їхню конкурентоспроможність й ефективність виконання професійних функцій і завдань.

Медична сестра сьогодні – це висококваліфікований фахівець, здатний виконувати лікувально-профілактичні завдання, розробляти план заходів із реалізації сестринської допомоги, оцінювання ефективності надання допомоги, здатний організувати заходи з надання невідкладної долікарської допомоги, профілактики захворювань. Її завданням є зменшення важких і неадекватних реакцій, створення в пацієнта розумного ставлення до хвороби, яке забезпечить найкраще виконання лікувального режиму [1, с. 20].

Проблемі професійної підготовки майбутніх медичних працівників, зокрема медсестер, присвятили свої праці такі вчені, як В. Аверін, А. Агаркова, В. Бабаліч, О. Беляєва, І. Борискова, Л. Дудікова, І. Кахно, А. Кемпбел, Ю. Колісник-Гуменюк, Н. Кудрява, О. Кузьміна, Л. Крупенькіна, С. Левківська, М. Лісовий, П. Мазур, Л. Переймибіда, Л. Пшеничних, З. Шарлович, Л. Шульгіна, Ю. Ющенко та ін.

У дослідженнях наголошено на необхідності враховувати перспективи розвитку потреб охорони здоров'я (К. Аяпов, З. Гапонова, С. Мухіна, І. Тарновська, В. Фофанов та ін.).

Але, на наш погляд, у наукових розробках про підготовку майбутніх медичних працівників ще недостатньо уваги приділено питанням індивідуального підходу до формування особистості медичної сестри, спрямування її на апріорне позитивне налаштування щодо одужання пацієнтів. Проблема формування в майбутніх фахівців сестринської справи усвідомленого прагнення до фахової майстерності, до відшукування в собі професійного натхнення залишається невирішеною. Тому на базі Медичного коледжу Запорізького державного медичного університету було розроблено спецкурс “Майстерність та професійне натхнення медичної сестри” [2], який упроваджується в освітній процес навчального закладу.

Програма спецкурсу “Майстерність та професійне натхнення медичної сестри” призначена для навчання майбутніх медичних сестер у 5 семестрі – як база для поглиблення знань з дисципліни “Основи медсестринства”, для розширення професійного світогляду, закріплення практичних навичок майбутніх фахівців сестринської справи та профілактики професійного вигорання медичних працівників.

Метою курсу “Майстерність та професійне натхнення медичної сестри” є формування основ професіоналізму й майстерності майбутніх медичних сестер, стимулювання розвитку в них професійного натхнення та мотивації вдосконалення набутих умінь і практичних навичок фахівця сестринської справи, виховання громадянина демократичного суспільства з ви-

сокоморальною громадянською позицією та національною свідомістю й готовністю до відповідальності в професійній діяльності.

Програма спецкурсу включає три частини:

- наукову (теоретичні знання із сестринської справи та уявлення про професіоналізм і майстерність сучасної медичної сестри);
- професіографічну (поглиблене знайомство зі специфікою медичної спеціальності “Сестринська справа”, розвиток і вдосконалення практичних умінь у галузі медсестринства);
- психологічну (мотивація прагнення до професійної майстерності; вивчення інтересів і здібностей студентів, схильностей до професії медичної сестри; стимулювання професійного саморозвитку майбутніх фахівців сестринської справи).

Завданнями спецкурсу “Майстерність та професійне натхнення медичної сестри” визначено:

- сформуванню в студентів уявлення про професіоналізм сучасної медичної сестри як феномен її наближення до професійної майстерності;
- закріпити теоретичні знання з дисципліни “Основи медсестринства” та практичні навички, необхідні для фахової діяльності медичних сестер;
- виробити в майбутніх медичних сестер уміння орієнтуватися у виборі методів і шляхів збагачення досвіду професійної майстерності;
- виховати в майбутніх медичних сестер почуття високої відповідальності й усвідомленої готовності до виконання ними професійних функцій та обов’язків;
- стимулювати розвиток мотивації вдосконалення набутих умінь і практичних навичок майбутніх фахівців сестринської справи.

Компетентність майбутніх фахівців сестринської справи із цього спецкурсу визначається сукупністю таких критеріїв: 1) майбутня медична сестра знає й усвідомлює: предмет, завдання, категорії, джерела зі спецкурсу “Майстерність та професійне натхнення медичної сестри”; зв’язки курсу з навчальними дисциплінами, такими як: “Основи медсестринства”, “Громадське здоров’я і громадське медсестринство”, “Медсестринська етика та деонтологія”; сутність понять “професіоналізм медичної сестри”, “медсестринська майстерність”, “професійне натхнення”; складники медсестринського професіоналізму; критерії та показники професійної майстерності медичної сестри; 2) майбутня медична сестра володіє: практичними навичками, необхідними для професійної діяльності фахівців сестринської справи; почуттям високої відповідальності й усвідомленої готовності до виконання професійних функцій та обов’язків; 3) майбутня медична сестра повинна: дотримуватися етапів медсестринського процесу; толерантно співпрацювати з пацієнтами; орієнтуватися у виборі методів і шляхів збагачення досвіду професійної майстерності медичної сестри; знаходити натхнення для ефективної професійної діяльності – на основі внут-

рішніх чинників: професійного призначення, прагнення до безперервного саморозвитку.

Програма спецкурсу включає чотири змістових модулі: *“Професіоналізм медичної сестри”* (теми: “Сутність і складники професіоналізму медичної сестри”, “Деонтологічний та комунікативний складники професіоналізму фахівців сестринської справи”, “Професіоналізм сучасної медичної сестри як феномен її наближення до професійної майстерності” тощо); *“Медсестринська професійна майстерність”* (теми: “Саморозвиток майбутньої медичної сестри у процесі фахової підготовки в медичному коледжі”, “Самотивація професійного зростання та шляхи до медсестринської майстерності” тощо); *“Майстерність у медсестринстві: проєкція на професійну конкурентоспроможність”* (теми: “Поняття “медсестринська професійна майстерність”: сутність і компоненти”, “Медсестринська практика у лікувальному закладі як один зі шляхів збагачення досвіду професійної майстерності майбутніх медичних сестер”, “Медсестринська майстерність у контексті професійного самоводосконалення медичної сестри впродовж усього життя”, “Професійні функції та соціальна роль медичної сестри крізь призму медсестринської майстерності”); *“Професійне натхнення – запорука ефективної діяльності медичної сестри”* (теми: “Внутрішні чинники натхнення для ефективної професійної діяльності: професійне призначення, прагнення до безперервного саморозвитку”, “Профілактика професійного вигорання медичної сестри” тощо).

Як відомо, починаючи з 1997 р., за ініціативою МОЗ України розроблено та запроваджено так звану “медсестринська модель” бакалаврської програми для медсестер. Її суть полягає в тому, що спочатку студенти навчаються за програмою базового медсестринства протягом перших двох років, а далі, упродовж наступних двох років, вивчають предмети бакалаврської програми [4]. На жаль, підготовку майбутніх бакалаврів сестринської справи жоден із медичних коледжів Запорізької області не здійснює (на відміну від Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, ВНКЗ ЛОР “Львівського інституту медсестринства та лабораторної медицини ім. Андрія Крупинського”, Житомирського інституту медсестринства тощо).

У процесі засвоєння знань зі спецкурсу студенти моделюють практичне виконання роботи за фахом, тобто практичні навички згідно з кваліфікаційними вимогами: планування та організація роботи відділень, мотивація й координація роботи медсестер та санітарок, контроль за діями й рішеннями персоналу з метою поліпшення стану пацієнта. Для вирішення цієї проблеми в освітньому процесі потрібно використовувати різноманітні форми інтерактивного навчання: від проблемних лекцій до ділових ігор та імітаційного моделювання (віртуальний хворий). Такі форми навчання застосовують у процесі розв’язання завдань професійного спрямування, за-

своєння нового й закріплення вивченого матеріалу для виявлення недоліків у знаннях студентів, що сприяє підвищенню рівня системних знань.

Отже, оптимізації процесу підготовки майбутніх медичних сестер до професійної діяльності, узагальненню спеціальних знань і закріпленню практичних умінь та навичок з дисципліни “Основи медсестринства”, розширенню професійного світогляду майбутніх фахівців сестринської справи й профілактики професійного вигорання медичних працівників слугує спецкурс “Майстерність та професійне натхнення медичної сестри”. Оволодіння ним відкриває перспективи ефективної фахової діяльності, професійної успішності та конкурентоспроможності майбутнім медичним сестрам.

Список використаної літератури

1. Андреева Н. В. Какой должна быть медсестра? / Н. В. Андреева // Сестринское дело. – 2005. – № 5. – С. 18–20.
2. Закусилова Т. О. Майстерність та професійне натхнення медичної сестри : програма з підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” напряму підготовки 5.12020101 “Сестринська справа” / Т. О. Закусилова. – Запоріжжя : Медичний коледж ЗДМУ, 2014. – 17 с.
3. Касевич Н. М. Практикум із сестринської справи: навч. посіб. / Н. М. Касевич. – Київ : Здоров’я, 2005. – 464 с.
4. Шегедин М. Б. Медсестринство у світі / М. Б. Шегедин. – Львів : Край, 1999. – 365 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2016.

Закусилова Т. А. Формирование личности студента-медика в процессе преподавания спецкурса “Мастерство и профессиональное вдохновение медицинской сестры”

В статье определены факторы влияния на формирование личности будущего специалиста сестринского дела в процессе профессиональной подготовки, раскрыты учебно-методические возможности спецкурса “Мастерство и профессиональное вдохновение медицинской сестры”, освещены особенности и специфика его преподавания в медицинском колледже. Сосредоточено внимание на необходимости внедрения в профессиональную подготовку будущих медицинских сестер спецкурса, способствующего оптимизации этого процесса, обобщению специальных знаний и закреплению практических умений.

Ключевые слова: *совершенствование, будущая медицинская сестра, мастерство, медицинский колледж, медсестринство, профессиональное вдохновение, профессионализм, развитие, сестринское дело.*

Zakusilova T. The Formation of the Individual Student in the Process of Teaching of the Course “Professional Skills and Inspiration to Nurses”

The article identifies the factors influencing the formation of personality of future specialist nursing, revealed the educational-methodical possibilities of the course “the Skill and inspiration of professional nurses”, describes the characteristics and specificities of teaching in a medical College. It focuses on the need of implementation in training future nurses of course the Skill and inspiration of professional nurses, which contributes to the optimization of the process of training future nurses to the profession, the generalization of expertise and to consolidate the practical skills on discipline “fundamentals of nursing”, expansion of professional horizons of future professionals of nursing and prevention of professional burnout of medical workers.

The aim of the course “the Skill and inspiration of professional nurses” is forming of bases of professionalism of future nurses, promotion of the development of their professional inspiration and motivation improvement of acquired skills and practical skills of specialist nursing, education of the citizen of democratic society with high moral citizenship and national consciousness and commitment to justice in their professional activities. Mastering them opens up prospects of effective professional activity, professional success and competitiveness of future nurses.

With the development of medical science and technology, with the emergence of new efficient technologies in the treatment needs to upgrade and improve the system of nursing. This, in turn, reinforces the need to update the content and forms of modern education in medical colleges and emphasizes the relevance of this problem.

Key words: *improvement, future nurse, skill, medical College, nursing, professional inspiration, professionalism, development, nursing.*

УДК 371.34:2

Э. Р. ЗАРЕДИНОВА

кандидат педагогических наук, доцент

ГБОУВО РК “Крымский инженерно-педагогической университет”

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье обоснована целесообразность обращения к аксиологическому подходу как методологии формирования социокультурных ценностей студентов. Раскрыты различные подходы к пониманию сущности ценностей, уточнено содержание социокультурных ценностей. Установлено, что аксиологический подход ориентирует образовательный процесс в вузе на то, чтобы студент мог осознать социальное функционирование ценностей, видеть вариативность ценностей профессиональной деятельности, соотносить их с культурными нормами, давать рефлексивную оценку собственным ценностным представлениям и ориентациям. Подчеркнуто, что аксиологический подход в высшей школе позволяет построить организацию деятельности студентов с позиции социально и личностно значимых ценностей.

Ключевые слова: ценности, социокультурные ценности, аксиологический подход, студенты.

Личность формируется в условиях определенного общества, конкретной социокультурной реальности, которая оказывает прямое и опосредованное влияние на присвоение ею тех или иных ценностей. Ценности составляют ядро культуры, а ценности личности аккумулируют в себе основное содержание ее духовного мира. Они представляют внутреннее достоинство личности, выводят ее в область социального взаимодействия, помогают устанавливать социальные связи, ориентироваться в различных видах практической деятельности.

Сегодня происходит не только изменение структуры ценностей – меняется их роль в эволюции общества: новая структура обобщенных представлений индивида и социальных групп о добре и зле, об одобряемых и осуждаемых нормах поведения приобретает функции аттрактора, своего рода встроенного магнита, или удерживающего общество в хаотической области, или же вытягивающего его из хаоса и влекущего к новому социокультурному состоянию [10, с. 78]. Поскольку хаотическая область включает множество точек бифуркации, существует множество возможностей выбора того или иного пути. Отвечая на вопрос, что же определяет выбор, Н. Лапин предлагает два варианта ответа. Один – традиционный: определяющими являются внешние по отношению к индивидам политические и социально-экономические факторы. Другой – в русле веберовской традиции: глубинными регуляторами человеческих действий являются ценности самих индивидов и социальных групп как субъектов общественных процессов. Не отрицая справедливости первого варианта для стабильного функционирования общества, Н. Лапин полагает, что в “условиях социокультурного кризи-

са возрастает вероятность того, что именно ценности принимают на себя функции аттракторов, удерживающих общество вблизи хаотической области или же вытягивающие его из этой опасной зоны и влекущих на иную орбиту – к новому социокультурному состоянию” [10, с. 80].

Именно в социокультуре находят отражение культурные достижения общества, прошедшие длительный путь трансформации и воплотившиеся в социальном опыте социальных групп и отдельных индивидов в виде ценностных приоритетов. Человек не может жить и полноценно развиваться без интериоризации социокультурных ценностей, порожденных определенным социокультурным контекстом.

Возникновение новых ценностей и девальвация прежних затронули молодежь в большей степени, чем какую-то иную возрастную группу. В связи с этим возрастает такая функция социума, как обеспечение механизмов социальной преемственности и поддержания целостности общественного механизма, поскольку “переоценка ценностей всегда происходит на фоне снижения социального иммунитета и таит в себе различные опасности для нормальной жизни человека и общества”. Усиливается внимание к процессам, которые захватывают ценностное сознание молодых людей, ибо именно они “представляют собой ближайшее будущее данного общества, выражают как его возможности, так и проблемы” [4, с. 3].

Особое значение проблема формирования социокультурных ценностей приобретает для современных студентов, которые вследствие неоднозначности происходящих сегодня политических, социальных, экономических, культурных процессов постоянно оказываются перед необходимостью осуществления ценностного выбора, соотнесения своих ценностей с присутствующими быстро меняющему обществу приоритетами.

Подтверждение этих положений находим в работах С. Аверинцева, С. Автономова, В. Боборыкина, Е. Боголюбовой, В. Воронковой, В. Воропаевой, П. Гуревича, М. Кагана, Н. Мотрошиловой, А. Назаровой, Н. Резановой, Б. Успенского, Н. Шемякиной, О. Шпенглера и др.

Многоаспектность проблемы социокультурных ценностей требует разностороннего рассмотрения, в основе которого лежит комплекс взаимодополняющих методологических подходов, в соответствии с которыми выстраивается общая концепция и логика исследования. Одно из ведущих мест в этом комплексе принадлежит аксиологическому подходу.

Вопросы, связанные с формированием методологии и понятийно-категориального аппарата аксиологии, нашли отражение в научных разработках И. Исаева, Н. Никандрова, З. Равкина, В. Слостенина.

Методологические принципы аксиологической проблематики в рамках педагогической теории разработаны Б. Гершунским, И. Зязюном, Н. Ткачевой, Г. Щедровицким.

Проблемы реализации аксиологического подхода в высшем образовании изучаются Т. Алябьевой, Т. Барышевой, В. Елагиной, Т. Калужной, Э. Миттини и др.

Цель статьи заключается в раскрытии сущности аксиологического подхода как методологической основы формирования социокультурных ценностей студентов.

Для достижения этой цели предполагается решить следующие задачи:

- 1) установить характерные особенности аксиологического подхода;
- 2) проанализировать различные взгляды на понимание основного понятия аксиологии – ценности;
- 3) раскрыть сущность социокультурных ценностей;
- 4) определить содержание педагогической аксиологии как методологической основы формирования у студенческой молодежи социокультурных ценностей.

Аксиология занимается исследованием ценностей как смыслообразующих основ человеческого бытия, которые задают направленность и мотивацию человеческой жизни и деятельности, конкретным действиям и поступкам [5, с. 26]. Это теория ценностей, фокусирующая внимание на общечеловеческих их видах, которые утверждаются в сознании людей реальностями бытия.

На уровне отдельной личности аксиологический подход ориентирует на реализацию оптимальных способов трансляции актуальных социокультурных ценностей, которые определяют отношение человека к миру, другим людям, своей деятельности, себе [8].

Таким образом, основным понятием аксиологического подхода выступают ценности, которые не имеют единого общепризнанного определения.

В русле философии традиционно выделяют объективистскую и субъективистскую концепции ценностей.

Понимание ценностей в рамках объективистской концепции связано с признанием источника детерминации ценности, то есть того, кто придает определенным феноменам ценностный смысл. Выделяется три таких источника: Бог, природа и культура (история) [16, с. 219].

На признании основным источником ценностей Бога акцентировали внимание последователи объективного идеализма, которые утверждали, что именно Бог задал определенную шкалу ценностей, а человек должен не только познать их, но и соблюдать их в процессе своей жизнедеятельности. Представитель этой концепции М. Шеллер (1874–1928 гг.) утверждал, что точно так же, как цвет существует независимо от предметов, к которым принадлежит, так и ценности (приятное, величественное, хорошее) можно наблюдать независимо от тех вещей, свойствами которых они являются. Наиболее важными и долговечными он считал ценности, связанные с удовлетворением чувственных желаний и материальными благами, к более высоким относил ценности “прекрасного” и “познание”. Наивысшей ценностью провозглашалась ценность “святого”, идея Бога [17].

В период Нового времени в рамках объективизма широкое распространение получила концепция естественных прав человека, которая декларировала основные ценности буржуазного общества: право на жизнь, свободу,

результаты своего труда. Однако, если идеалисты выводили эти права от Бога, то материалисты – от природы, провозглашая такие права вечными, неизменными и независимыми от сознания людей или воли законодателей.

Последовательным сторонником концепции природных прав был Г. Сковорода. Природное право человека на достойный образ жизни стало у философа основной идеей его теории “сродности”, в соответствии с которой система ценностей должна обеспечивать соответствие внутреннего мира человека его общественному предназначению. То есть, независимо от социального происхождения, человек обязан уразуметь свое предназначение в обществе и прилагать все усилия для его полной реализации [13, с. 151].

Мыслители, которые основной источник ценностей видели в культуре и истории, отстаивали тезис о том, что ценности (или, скорее, то, что позже начало рассматриваться как ценности) формируются в определенных культурно-исторических условиях. Они не являются вечными и неизменными, но по отношению к сознанию отдельного индивида носят объективный характер [16, с. 231].

Позиция субъективизма характерна для представителей психологизма – течения, последователи которого определяют ценности через психические состояния субъекта. Еще софисты провозгласили человека, рассматриваемого на уровне психических интересов, мерой всех вещей – полезной, справедливой и т.п. Наиболее признанной среди психологов более позднего времени является концепция основателя прагматизма, американского философа Ч. С. Пирса (1839–1914 гг.), рассматривающего ценность как то, что удовлетворяет потребности человека [12]. В наиболее общем виде эта концепция совпадает с материализмом, который в определении ценностей апеллирует к природе человека.

В натуралистическом психологизме Дж. Дьюи (1859–1952 гг.) ценности интерпретируются как объективные факторы реальности, за которыми можно эмпирически наблюдать и источником которых являются биологические и психологические потребности человека. То есть ценностью считается любой предмет, который может удовлетворять потребности людей [6].

В отличие от представителей психологизма, последователи И. Канта, который первым употребил понятие “ценность” в специальном узком понимании, разделяя их на реальные и идеальные [9], неокантианцы субъектом продуцирования ценностей считают трансцендентное сознание – не конкретное, а сознание вообще.

Таким образом, основное отличие между объективистской и субъективистской концепциями ценностей состоит в том, что объективисты, рассматривая ценности, игнорируют субъект, его сознание, тогда как последователи субъективизма утверждают, что ценность в полной мере зависит от сознания субъекта. Эта идея обосновывается тем, что ценностью может быть только то, что субъект ценит, чему он придает особое значение, свободно выбирая его среди всего другого.

В этической теории исходным моментом в понимании ценностей считается наличие в определенных предметах, явлениях, окружающей природе и социальном мире признаков и свойств, которые отображают их значение для человека или общества, то есть качество или свойство предметов, явлений и т.п., которые отображают актуальную потребность личности. Отталкиваясь от такого понимания сущности ценностей, различают такие их виды:

- материальные и духовные;
- существующие и “воображаемые” (концептуальные);
- первичные, вторичные, третичные;
- настоящие, прошедшие и будущие;
- априорные и апостериорные;
- терминальные и инструментальные;
- утилитарные, эстетические, правовые, нравственные [3, с. 185–202].

Следовательно, философско-этические взгляды на природу ценностей не предполагают сущностного разделения ценностей личности и ценностей общества. И в первом, и во втором случае основным их признаком считаются актуальные для человека потребности. Совокупность потребностей отдельной личности служит основой для создания ценностной системы социума.

В педагогике система ценностей определяется как внутренний стержень культуры, объединяющее звено всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания. Эта система связана с интересами людей при помощи различных способов: через систему разделения труда; личностные отношения, которые сохраняются между тем, кто создает духовные ценности, и окружающей жизнью, бытом, повседневными устремлениями людей; через признание или непризнание той или иной ценности со стороны аудитории, идеологии и культуры.

Вместе с тем, акцентируется внимание на том, что ценность, так же, как и идея, ориентирована не на каждодневные интересы, а на интересы более высокого порядка, интересы группы, общества, человечества. Она способствует выражению и формированию этих интересов в том понимании, что придает им относительную форму, целенаправленность. Утверждается, что только через отношение к ценностям культуры интерес может получить признание как законный интерес, интерес, который не разрушает человеческую культуру, а обогащает ее.

Система ценностей, считает Р. Антонюк, является наивысшим (фундаментальным) уровнем социальной регуляции, поскольку в ней зафиксированы критерии социально ценного, признанного данным обществом, на основе которых и разворачиваются более конкретные и специализированные системы нормативного контроля, соответствующие социальные институты и целенаправленные индивидуальные или коллективные действия людей [2, с. 19]. В то же время автор утверждает, что достижение победы ценностей и приоритетов нового общества над всеми предыдущими – слож-

ная задача, которая не может быть решена так же быстро, как совершенствование материально-производственной сферы. Дело в том, что человеческий мозг действует по определенным законам и нормам, поэтому довольно часто, получая от органов чувств объективные и правильные сигналы, оценивает их и делает выводы, опираясь на стойкие, сформированные стереотипы, навязывая консервативные и часто неправильные выводы [2, с. 19].

По мнению Н. Ткачевой, под ценностями следует понимать совокупность реальных предметов и абстрактных идей, имеющих высокую значимость для общества в целом или отдельной личности в частности. Они возникают в результате практической деятельности людей, предполагающей не только познание свойств природных и социальных явлений, но и оценивание их с точки зрения пользы для своей жизнедеятельности. С одной стороны, ценности образуют основу для формирования человеком индивидуальных жизненных планов, а с другой – выполняют функцию регулятора его социального взаимодействия с другими людьми. И хотя система индивидуальных ценностей является результатом усвоения личностью основных ценностей общества, это явление не следует понимать как механическое перенесение социальных ценностей в ее сознание, это сложный, многоаспектный процесс, требующий специального внимания и целенаправленных усилий [15, с. 35].

Считая недостаточным для корректного описания системы ценностей личности традиционное их разделение только на материальные и духовные, несколько иную трактовку природы ценностей предлагает Д. Ваниянц. Более оправданным она считает разделение ценностей на жизненные (материально-практические), социоуниверсальные и социокультурные. К жизненным предлагается относить те ценности, которые обеспечивают жизнь человека как биологического существа и его выживание, воспроизводство рода и т.п. Социоуниверсальными следует считать ценности, порождаемые социальным началом человека, не зависящие от того, в каком именно обществе живет индивид и как складывается его система ценностей. Социокультурные – это ценности, которые характеризуют конкретное общество на определенном историческом этапе его развития [4, с. 7].

Педагогическая аксиология рассматривает образовательные ценности с позиции ценности самого человека, обеспечивая ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования [14, с. 99]. Поэтому вполне уместным видится положение о существовании тесной связи ценностей образования с профессиональными ценностями, которым отводится одно из приоритетных мест в системе ценностей человека вообще и ценностей студента в частности.

Исходя из того, что современная педагогика ориентирована на формирование ценностного отношения (внутренняя позиция личности, отображающая взаимосвязь личностных и общественных значений) к миру как основной цели образования, целесообразно говорить о социокультурных ценностях студентов.

Социокультурные ценности – это не только нравственные ориентиры для человека, но и мерило гуманности и цивилизованности общества, членом которого он является. Без выверенной во всех отношениях системы положительных социокультурных ценностей общество обречено на стагнацию, потерю своей устойчивости и аномию, разобщенность. Эти ценности отличают одну культуру от другой, определяя ее самобытность, присущую данной культуре ментальность (определенная интегральная характеристика людей, живущих в отдельной культуре, позволяющая описать своеобразие видения ими окружающего мира и объяснить специфику реагирования на него), уникальность ее культурно-исторического опыта.

Опираясь на характеристику культуры и ценностей как социальных явлений, А. Назарова предлагает рассматривать социокультурные ценности как “значимые для субъекта явления культуры, а также осуществляемая им деятельность по производству и потреблению значимых для него культурных явлений” [11, с. 12].

Аксиологический подход ориентирует на выстраивание образовательного процесса, при котором студент мог бы осознать социальное функционирование ценностей, увидеть вариативность ценностей профессиональной деятельности, соотнести их с культурными нормами, дать рефлексивную оценку собственным ценностным представлениям и ориентациям [1, с. 30]; предполагает организацию деятельности студентов с позиции социально и личностно значимых ценностей. Его значение определяется необходимостью формирования у них системы ценностей и ценностных ориентаций как основы поведения, отношений, сознания, важную составляющую мировоззрения личности. Поэтому не можем не согласиться с В. Елагиной и Э. Миттини, которые утверждают, что ориентиром деятельности и поведения человека ценности могут стать только при условии сформированности у него ценностного сознания и отношения, способности определять в различных ситуациях наиболее значимые ценности как личностные [7].

Выводы. Центральное понятие аксиологии – ценности, характеризующие социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения. Аксиологический подход предусматривает формирование у студенческой молодежи системы таких ценностей, которые определяли бы их общую направленность и устремления, задавали мотивационную программу образовательной и общественной деятельности, способствовали формированию готовности к успешной реализации жизненных и профессиональных планов, интересов и ориентиров. Как методологическая основа формирования социокультурных ценностей студентов аксиологический подход помогает определить содержание и иерархию ценностей, которые детерминируют их сознание, мышление и поведение, стиль взаимодействия с миром, другими людьми, выбор позиции в социальной и культурной архитектонике общества.

Список использованной литературы

1. Алябьева Т. Д. Аксиологический подход в профессиональном образовании студентов / Т. Д. Алябьева, Т. Д. Барышева // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4 (7). – С. 29–32.
2. Антонюк Р. І. Система цінностей у суспільстві як фундаментальний рівень соціальної регуляції / Р. І. Антонюк // Вісник Луганського державного пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2004. – № 1. – С. 16–24.
3. Брожик В. Марксистская теория оценки / В. Брожик ; пер. со словац. – Москва : Прогресс, 1982. – 264 с.
4. Ваниянц Д. Ю. Социокультурные ценности современной российской молодежи : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Д. Ю. Ваниянц. – Ставрополь, 2001. – 152 с.
5. Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – Москва : АСТ ; Минск : Харвест : Современный литератор, 2001. – 1312 с.
6. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо [Электронный ресурс] / Дж. Дьюи. – Режим доступа: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9//>.
7. Елагина В. С. Аксиологический подход к развитию индивидуальности личности студента [Электронный ресурс] / В. Елагина, Э. Миттини. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/aksiologicgeskiy-podhod-k-razvitiyu-individualnosti-lichnosti-studenta.pdf>.
8. Калюжная Т. Г. Аксиологический подход в системе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя [Электронный ресурс] / Т. Г. Калюжная. – Режим доступа: <http://lib.iitta.gov.ua/5180/1/>.
9. Кант И. Лекции по этике / И. Кант ; пер. с нем. ; общ. ред., сост. и вступ. ст. А. А. Гусейнова. – Москва : Республика, 2000. – 431 с.
10. Лапин Н. И. Изменения ценностей и новые социокультурные структуры [Электронный ресурс] / Н. И. Лапин. – Режим доступа: <http://ecsosman.hse.ru/data/762/679/1219/010Lapin.pdf>.
11. Назарова А. Ш. Роль социокультурных ценностей в формировании личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / А. Ш. Назарова. – Казань, 2003. – 26 с.
12. Пирс Ч. С. Начала прагматизма / Ч. С. Пирс ; пер. с англ. ; предисл. В. В. Кирющенко, М. В. Колопатина. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. – 318 с. – (Серия “Метафизические исследования. Приложение к альманаху”).
13. Сковорода Г. С. Твори : в 2-х т. / Г. С. Сковорода. – Київ : Вид-во АН УРСР, 1961. – Т. 2. – 623 с.
14. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. помощь для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
15. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н. О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка ; Харків : Каравелла, 2006. – 300 с.
16. Філософія : навч. посіб. / Є. М. Причепій, А. М. Черній, Л. А. Чекаль. – Київ : Академія, 2008. – 592 с.
17. Шеллер М. Избранные произведения / М. Шеллер ; пер. с нем. – Москва : Гозик, 1994. – 490 с.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2016.

Заредінова Е. Р. Формування соціокультурних цінностей студентів у контексті аксіологічного підходу

У статті обґрунтовано цільове звернення до аксіологічного підходу як методологічної основи у формуванні соціокультурних цінностей студентів. Розкрито різні підходи до розуміння сутності цінностей, уточнено зміст соціокультурних цінностей. Встановлено, що аксіологічний підхід спрямовує освітній процес у ВНЗ на те, щоб студент зміг усвідомити суцільне функціонування цінностей, бачити варіативний характер цінностей професійної діяльності, співвідносити їх із нормами, прийнятими в культурі, давати рефлексивну оцінку ціннісним уявленням та орієнтаціям. Наголошено, що аксіологічний підхід у вищій школі дає змогу організувати діяльність студентів із позиції соціально та особистісно значущих цінностей.

Ключові слова: цінності, соціокультурні цінності, аксіологічний підхід, студенти.

Zaredinova E. Formation of Students' Sociocultural Values in Context of Axiology Approach

The article deals with the forming of sociocultural values of students in the context of axiological approach. An author gives the ground to expediency of appealing to axiology approach as methodology of forming students' sociocultural values.

The characteristic features of axiological approach are set in the article, different looks are analyzed for understanding of basic concept of axiology – values. It is revealed that pedagogical axiology is a methodological basis of forming young people's sociocultural values. An axiology studies values as sense forming bases of human being that leads to orientation and motivation of human life and activities, to the concrete actions. Different approaches are exposed in understanding the essence of values, maintenance of sociocultural values is specified. It is set that axiology approach orients on such ranging of educational process, during which a student would realize the social functioning of values, see variety of values in professional activity, correlate them with cultural norms, give a reflective estimation of own value presentations and orientations. Axiological approach supposes the organization of students' activity from the position of socially and personally meaningful values.

Concerning to higher school axiological approach allows to build organization of activity of students from the position of socially and personality meaningful values. Axiological approach helps to define the content and hierarchy of values, that determine their consciousness, thinking and behavior, style of co-operating with the world, with other people, choice of position in social and cultural architectonics of society, comes forward as methodological basis of forming of sociocultural values of students.

Key words: values, sociocultural values, axiological approach, students.

В. Д. КАРИЧКОВСЬКИЙкандидат економічних наук, доцент
Уманський національний університет садівництва**ОСОБЛИВОСТІ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
АГРАРНИХ ВНЗ УКРАЇНИ**

У статті відображено актуальність підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України за нових соціально-економічних умов. На основі аналізу структури напрямів підготовки та спеціальностей, за якими здійснюється навчання у вищих навчальних закладах України III–IV рівнів акредитації, визначено ті, що належать до аграрних. Акцентовано на організаційних умовах, за яких здійснюється процес професійної підготовки майбутніх фахівців. На основі аналізу інформації, отриманої з офіційних сайтів відповідних ВНЗ і спеціалізованих освітньо-інформаційних ресурсів, визначено чисельність студентів та науково-педагогічних працівників у контексті досліджуваних аграрних ВНЗ. Розраховано відносні показники забезпеченості освітнього процесу науково-педагогічними кадрами, визначено якісні показники такого забезпечення шляхом включення до розрахунку чисельності викладачів із науковими ступенями кандидата та доктора наук. Визначено навчальні заклади України з низьким кадровим потенціалом та надано рекомендації щодо покращення кадрового забезпечення навчального процесу висококваліфікованими працівниками.

Ключові слова: вищий аграрний навчальний заклад, освітньо-кваліфікаційний рівень, галузь знань, напрям підготовки, спеціальність, кадрове забезпечення.

Перехід до ринкових відносин, процес входження України в систему міжнародних економічних зв'язків, формування багатокладної економіки в аграрно-промисловому комплексі потребують підготовки фахівців, що поєднують високу професійну компетентність із здатністю ефективно працювати за нових соціально-економічних умов. Визначальна роль у цьому процесі належить менеджеру й менеджменту. Але беззаперечним є те, що формування висококваліфікованого фахівця відповідного спрямування в аграрних ВНЗ, який володіє основами науки управління, специфічними знаннями й уміннями в галузі стратегічного менеджменту, неможливе без фундаментальної підготовки [1].

Тема сільськогосподарської освіти знайшла відображення в працях багатьох учених, зокрема питання професійної освіти висвітлено в дослідженнях О. Биковської, С. Білана, Ю. Галайко, А. Галєєвої, С. Заскалети, Л. Калініної, В. Кручек, В. Свистун, І. Шупти та ін. Проте результати аналізу наукових праць свідчать, що проблему підготовки майбутніх менеджерів у аграрних ВНЗ не розглянуто повною мірою. Зокрема, основний акцент більшість науковців роблять на педагогічних умовах професійної підготовки, тоді як організаційні умови, що становлять базис вищої аграрної освіти, є маловивченими.

Отже, **метою статті** є аналіз кадрового потенціалу аграрних ВНЗ України як вагової складової організаційних умов професійної підготовки майбутніх фахівців.

Поставлена мета передбачає реалізацію таких завдань: визначення поняття аграрного вищого навчального закладу, дослідження чисельності професорсько-викладацького складу в контексті аграрних ВНЗ, аналіз якісного показника за ознакою наукового ступеня та показника забезпеченості навчального процесу відповідними категоріями викладачів на основі статистичного, порівняльного та графічного методів.

Організаційні умови – це умови, за яких здійснюється процес професійної підготовки майбутніх фахівців. Сюди належать нормативно-правова база, управлінська та інформаційна діяльність, кадрове забезпечення [2].

Згідно з Постановами Кабінету Міністрів “Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра” [3] та “Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра” [4], навчання за галузями знань 0901 – “Сільське господарство і лісництво”, 0902 – “Рибне господарство та аквакультура” та 1001 – “Техніка та енергетика аграрного виробництва” здійснюється за такими напрямками підготовки (табл. 1–2).

Таблиця 1

**Напрями підготовки за ОКР “бакалавр”
галузей знань 0901, 0902 та 1001**

| Напрямок підготовки | Код напрямку підготовки |
|--|-------------------------|
| Галузь знань 0901 “Сільське господарство і лісництво” | |
| агрономія | 6.090101 |
| технологія виробництва і переробки продукції тваринництва | 6.090102 |
| лісове і садово-паркове господарство | 6.090103 |
| лісозаготівля | 6.090104 |
| захист рослин | 6.090105 |
| Галузь знань 0902 “Рибне господарство та аквакультура” | |
| водні біоресурси та аквакультура | 6.090201 |
| рибальство | 6.090202 |
| Галузь знань 1001 “Техніка та енергетика аграрного виробництва” | |
| енергетика та електротехнічні системи в агропромисловому комплексі | 6.100101 |
| процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва | 6.100202 |

Виходячи з представлених даних, можемо зробити висновок, що вищі навчальні заклади, в структурі яких переважають ті напрями підготовки та спеціальності, які належать до галузей знань 0901 – “Сільське господарство і лісництво”, 0902 – “Рибне господарство та аквакультура” та 1001 – “Техніка та енергетика аграрного виробництва” належать до вищих аграрних навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації.

Таблиця 2

**Спеціальності за ОКР “спеціаліст” та “магістр”
галузей знань 0901, 0902 та 1001**

| ОКР спеціаліст | | ОКР магістр | |
|---|-------------------|---|-------------------|
| Найменування спеціальності | Код спеціальності | Найменування спеціальності | Код спеціальності |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| агрономія | 7.09010101 | агрономія | 8.09010101 |
| агрохімія і ґрунтознавство | 7.09010102 | агрохімія і ґрунтознавство | 8.09010102 |
| експертна оцінка ґрунтів | 7.09010103 | експертна оцінка ґрунтів | 8.09010103 |
| плодоовочівництво і виноградарство | 7.09010104 | плодоовочівництво і виноградарство | 8.09010104 |
| селекція і генетика сільськогосподарських культур | 7.09010105 | селекція і генетика сільськогосподарських культур | 8.09010105 |
| агромеліорація | 7.09010106 | агромеліорація | 8.09010106 |
| технології закритого ґрунту | 7.09010107 | технології закритого ґрунту | 8.09010107 |
| насінництво та насіннезнавство | 7.09010108 | насінництво та насіннезнавство | 8.09010108 |
| технології зберігання та доробки продукції рослинництва | 7.09010111 | технології зберігання та доробки продукції рослинництва | 8.09010111 |
| технології виробництва і переробки продукції тваринництва | 7.09010201 | технології виробництва і переробки продукції тваринництва | 8.09010201 |
| годівля тварин і технології кормів | 7.09010202 | годівля тварин і технології кормів | 8.09010202 |
| розведення та селекція тварин | 7.09010203 | розведення та селекція тварин | 8.09010203 |
| птахівництво | 7.09010204 | птахівництво | 8.09010204 |
| конярство та кіннозаводство | 7.09010205 | конярство та кіннозаводство | 8.09010205 |
| бджільництво | 7.09010206 | бджільництво | 8.09010206 |
| промислове звірівництво | 7.09010207 | промислове звірівництво | 8.09010207 |
| лісове господарство | 7.09010301 | лісове господарство | 8.09010301 |
| мисливське господарство | 7.09010302 | мисливське господарство | 8.09010302 |
| садово-паркове господарство | 7.09010303 | садово-паркове господарство | 8.09010303 |
| технології лісосічних і лісоскладських робіт | 7.09010401 | технології лісосічних і лісоскладських робіт | 8.09010401 |
| захист рослин | 7.09010501 | захист рослин | 8.09010501 |
| карантин рослин | 7.09010502 | карантин рослин | 8.09010502 |
| водні біоресурси | 7.09020101 | водні біоресурси | 8.09020101 |
| аквакультура | 7.09020102 | аквакультура | 8.09020102 |
| охорона, відтворення та раціональне використання гідробіоресурсів | 7.09020103 | охорона, відтворення та раціональне використання гідробіоресурсів | 8.09020103 |
| промислове рибальство | 7.09020201 | промислове рибальство | 8.09020201 |
| енергетика сільськогосподарського виробництва | 7.10010101 | енергетика сільськогосподарського виробництва | 8.10010101 |

Продовження табл. 2

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|------------|--|------------|
| електротехнічні системи та технології в агропромисловому виробництві | 7.10010102 | електротехнічні системи та технології в агропромисловому виробництві | 8.10010102 |
| електрифікація та автоматизація сільського господарства | 7.10010103 | електрифікація та автоматизація сільського господарства | 8.10010103 |
| енергетичний менеджмент та аудит в агропромисловому виробництві | 7.10010104 | енергетичний менеджмент та аудит в агропромисловому виробництві | 8.10010104 |
| процеси, машини та обладнання агропромислових підприємств | 7.10010201 | процеси, машини та обладнання агропромислових підприємств | 8.10010201 |
| транспортні технології та засоби в агропромисловому комплексі | 7.10010202 | транспортні технології та засоби в агропромисловому комплексі | 8.10010202 |
| механізація сільського господарства | 7.10010203 | механізація сільського господарства | 8.10010203 |

В Україні станом на 2013 р. підготовку студентів за галузями знань 0901 – “Сільське господарство і лісництво”, 0902 – “Рибне господарство та аквакультура” та 1001 – “Техніка та енергетика аграрного виробництва” за ОКР “бакалавр” здійснюють такі навчальні заклади III–IV рівнів акредитації та їх відокремлені підрозділи (табл. 3). Провівши ранжування вказаних навчальних закладів за кількістю напрямів підготовки проаналізованих галузей знань, визначаємо перелік вищих аграрних навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації, причому до визначеного списку ми не включали відокремлені підрозділи та класичні університети.

Таблиця 3

Вищі аграрні навчальні заклади України III–IV рівнів акредитації

| № п/п | Кількість напрямів підготовки | Назва вищого аграрного навчального закладу |
|-------|-------------------------------|--|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | 7 | Національний університет біоресурсів і природокористування України (базовий заклад, м. Київ) |
| 2. | 7 | Сумський національний аграрний університет |
| 3. | 6 | Вінницький національний аграрний університет |
| 4. | 6 | Житомирський національний агроекологічний університет |
| 5. | 5 | Дніпропетровський державний аграрний університет |
| 6. | 5 | Подільський державний аграрно-технічний університет |
| 7. | 4 | Одеський державний аграрний університет |
| 8. | 4 | Білоцерківський національний аграрний університет |
| 9. | 4 | Луганський національний аграрний університет |
| 10. | 4 | Державний вищий навчальний заклад “Херсонський державний аграрний університет” |
| 11. | 4 | Уманський національний університет садівництва |

Продовження табл. 3

| 1 | 2 | 3 |
|-----|---|---|
| 12. | 4 | Миколаївський національний аграрний університет |
| 13. | 3 | Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва |
| 14. | 3 | Львівський національний аграрний університет |
| 15. | 3 | Таврійський державний агротехнологічний університет |
| 16. | 3 | Харківська державна зооветеринарна академія |
| 17. | 3 | Полтавська державна аграрна академія |
| 18. | 3 | <i>Кіровоградський національний технічний університет</i> |
| 19. | 2 | Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. З. Гжицького |
| 20. | 2 | <i>Харківський національний технічний університет сільського господарства ім. Петра Василенка</i> |
| 21. | 2 | <i>Національний університет водного господарства та природокористування</i> |
| 22. | 2 | <i>Державний вищий навчальний заклад “Національний лісотехнічний університет України”</i> |

Отже, на основі проведеного дослідження можемо зробити висновок, що в Україні підготовку студентів-аграріїв ОКР “бакалавр”, “спеціаліст” і “магістр” галузей знань 0901 – “Сільське господарство і лісництво”, 0902 – “Рибне господарство та аквакультура” та 1001 – “Техніка та енергетика аграрного виробництва” здійснюють 22 вищі аграрні навчальні заклади III–IV рівнів акредитації [5].

За О. Биковською та С. Каричковською, особливе значення в управлінській діяльності мають кадрові питання, що передбачають наявність необхідної кількості підготовлених науково-педагогічних та інших працівників відповідної кваліфікації[2].

Для вивчення показників кадрового забезпечення навчального процесу в аграрних ВНЗ України, зазначених у табл. 3 за даними інформаційного ресурсу [6], ми здійснили вибірку чисельності педагогічних працівників з урахуванням кількості викладачів, що мають відповідні наукові ступені кандидата та доктора наук (табл. 4).

Таблиця 4

Чисельність викладачів вищих аграрних навчальних закладів України станом на 2012–2013 навчальний рік (у базовому закладі без урахування філій)

| № п/п | Назва вищого аграрного навчального закладу | Чисельність викладачів | | |
|-------|--|------------------------|----------|------------|
| | | всього | з них | |
| | | | докторів | кандидатів |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | Національний університет біоресурсів і природокористування України (базовий заклад, м. Київ) | 1540 | 226 | 743 |
| 2. | Сумський національний аграрний університет | 519 | 69 | 269 |
| 3. | Вінницький національний аграрний університет | 450 | 53 | 240 |
| 4. | Житомирський національний агроекологічний університет | 441 | 46 | 307 |

Продовження табл. 4

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------|---|--------|-------|-------|
| 5. | Дніпропетровський державний аграрний університет | 413 | 40 | 220 |
| 6. | Подільський державний аграрно-технічний університет | 418 | 37 | 190 |
| 7. | Одеський державний аграрний університет | 330 | 40 | 169 |
| 8. | Білоцерківський національний аграрний університет | 450 | 54 | 242 |
| 9. | Луганський національний аграрний університет | 550 | 85 | 298 |
| 10. | Державний вищий навчальний заклад “Херсонський державний аграрний університет” | 373 | 30 | 193 |
| 11. | Уманський національний університет садівництва | 490 | 53 | 336 |
| 12. | Миколаївський національний аграрний університет | 427 | 30 | 290 |
| 13. | Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва | 300 | 31 | 193 |
| 14. | Львівський національний аграрний університет | 500 | 57 | 323 |
| 15. | Таврійський державний агротехнологічний університет | 451 | 34 | 241 |
| 16. | Харківська державна зооветеринарна академія | 278 | 33 | 139 |
| 17. | Полтавська державна аграрна академія | 450 | 36 | 243 |
| 18. | Кіровоградський національний технічний університет | 476 | 33 | 214 |
| 19. | Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. З. Гжицького | 350 | 53 | 230 |
| 20. | Харківський національний технічний університет сільського господарства ім. Петра Василенка | 370 | 63 | 205 |
| 21. | Державний вищий навчальний заклад “Національний лісотехнічний університет України” | 370 | 33 | 216 |
| 22. | Національний університет водного господарства та природокористування | 719 | 72 | 360 |
| Усього | | 10 665 | 1 208 | 5 501 |

Із табл. 4 видно, що аграрні ВНЗ мають достатній кадровий потенціал більше 10,5 тис. викладачів, із них 2/3 (або 66,3%) мають науковий ступінь кандидата або доктора наук, що дає можливість здійснювати навчальний процес на високому професійному рівні. Загалом, у розрахунку на один аграрний ВНЗ у 2012–2013 рр. припадало 484 педагогічних працівників.

При цьому найвищі абсолютні значення чисельності професорсько-викладацького складу були в Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Національному університеті водного господарства та природокористування, Луганському національному аграрному університеті та Сумському національному аграрному університеті, де кількість викладачів перевищує півтисячі осіб, а найменшою за чисельністю є Харківська державна зооветеринарна академія.

Графічно структура педагогічних працівників у контексті їх наукових ступенів показано на рис. 3 нього видно, що найбільша частка працівників з науковими ступенями доктора або кандидата наук у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. З. Гжицького, Уманському національному університеті садівництва та Житомирському національному агроєкологічному університеті, де вона становить більше 80%.

Проте найвищу частку викладачів із ступенем доктора наук мають Харківський національний технічний університет сільського господарства ім. Петра Василенка, Луганський національний аграрний університет, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. З. Гжицького та Національний університет біоресурсів і природокористування України, де вона становить 15 і більше відсотків. Разом з тим, у Подільському державному аграрно-технічному університеті та Кіровоградському національному технічному університеті частка викладачів із науковими ступенями найменша й перебуває в межах 55%.

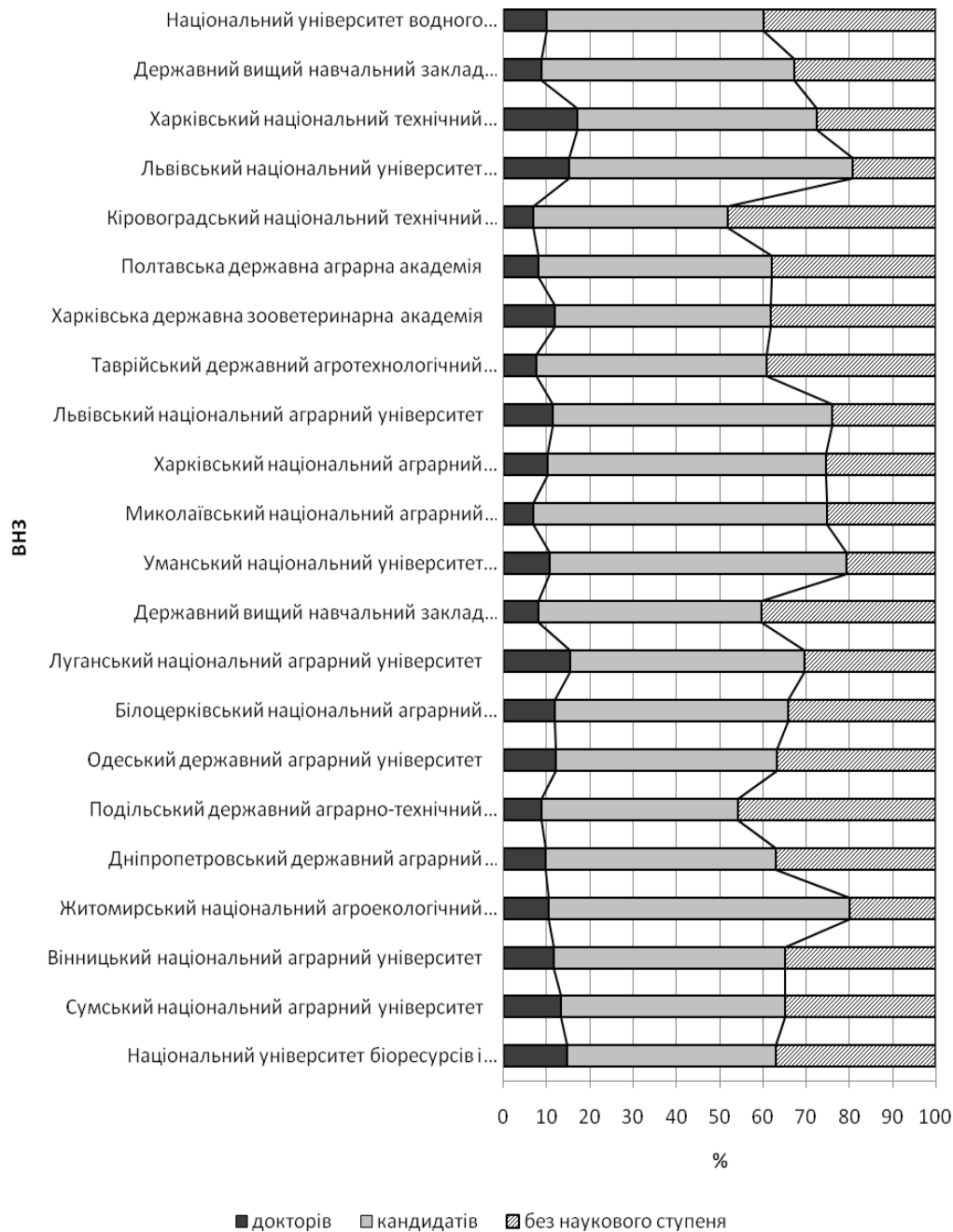


Рис. Структура педагогічних кадрів у контексті наукових ступенів

Аналогічно, проведемо розрахунок відносного показника співвідношення чисельності студентів у розрахунку на одного викладача станом на 2012–2013 навчальний рік за даними офіційних сайтів досліджуваних ВНЗ та інформаційних ресурсів [6; 7] (у базовому закладі без урахування філій) (табл. 5).

Таблиця 5

Забезпечення студентів аграрних ВНЗ III–IV рівнів акредитації педагогічними працівниками в контексті наукових ступенів викладачів за 2012–2013 н.р.¹

| № п/п | Назва вищого аграрного навчального закладу | Чисельність студентів | Припадає студентів на одного: | | |
|-------|--|-----------------------|-------------------------------|--------------|----------------|
| | | | викладача | доктора наук | кандидата наук |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Національний університет біоресурсів і природокористування України (базовий заклад, м. Київ) | 16 936 | 11,0 | 22,8 | 74,9 |
| 2. | Сумський національний аграрний університет | 13 184 | 25,4 | 49,0 | 191,1 |
| 3. | Вінницький національний аграрний університет | 13 000 | 28,9 | 54,2 | 245,3 |
| 4. | Житомирський національний агро-екологічний університет | 2 400 | 5,4 | 7,8 | 52,2 |
| 5. | Дніпропетровський державний аграрний університет | 9 500 | 23,0 | 43,2 | 237,5 |
| 6. | Подільський державний аграрно-технічний університет | 6 824 | 16,3 | 35,9 | 184,4 |
| 7. | Одеський державний аграрний університет | 6 000 | 18,2 | 35,5 | 150,0 |
| 8. | Білоцерківський національний аграрний університет | 9 000 | 20,0 | 37,2 | 166,7 |
| 9. | Луганський національний аграрний університет | 20 000 | 36,4 | 67,1 | 235,3 |
| 10. | Державний вищий навчальний заклад “Херсонський державний аграрний університет” | 5 000 | 16,5 | 27,3 | 185,2 |
| 11. | Уманський національний університет садівництва | 6 000 | 12,2 | 17,9 | 113,2 |
| 12. | Миколаївський національний аграрний університет | 8 000 | 18,7 | 27,6 | 266,7 |
| 13. | Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва | 6 392 | 15,7 | 33,1 | 206,2 |
| 14. | Львівський національний аграрний університет | 10 000 | 20,0 | 31,0 | 175,4 |
| 15. | Таврійський державний агротехнологічний університет | 6 000 | 13,3 | 24,9 | 176,5 |

¹ За деякими ВНЗ чисельність студентів вказано орієнтовно за даними офіційних сайтів відповідного закладу

Продовження табл. 5

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------------|---|--------|------|------|-------|
| 16. | Харківська державна зооветеринарна академія | 4 118 | 14,8 | 29,6 | 124,8 |
| 17. | Полтавська державна аграрна академія | 6 000 | 13,3 | 24,7 | 166,7 |
| 18. | Кіровоградський національний технічний університет | 7 213 | 15,2 | 33,7 | 218,6 |
| 19. | Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С.З. Гжицького | 5 756 | 16,4 | 25,0 | 108,6 |
| 20. | Харківський національний технічний університет сільського господарства ім. Петра Василенка | 5 000 | 13,5 | 24,4 | 79,4 |
| 21. | Державний вищий навчальний заклад “Національний лісотехнічний університет України” | 6 000 | 16,2 | 27,8 | 181,8 |
| 22. | Національний університет водного господарства та природокористування | 14 000 | 19,5 | 38,9 | 194,4 |
| Усього по аграрних ВНЗ | | – | 17,4 | 31,8 | 154,6 |

За даними табл. 5 видно, що на одного педагогічного працівника в аграрних ВНЗ III–IV рівнів акредитації припадало більше 17 студентів, при цьому найнижчим таке співвідношення було в Уманському національному університеті садівництва (12,2:1), Національному університеті біоресурсів і природокористування України (11,0:1) та в Житомирському національному агроекологічному університеті (5,4:1), а для Луганського національного аграрного університету, Вінницького національного аграрного університету та Сумського національного аграрного університету таке співвідношення було найвищим і становило більше 25 студентів на викладача. Цим закладам необхідно покращити кадрову роботу з підготовки викладачів відповідних наукових ступенів шляхом активізації роботи аспірантур та докторантур і залучення викладачів з інших ВНЗ.

Висновки. Отже, на основі проведеного аналізу можна зробити такі висновки:

- з’ясовано, що в умовах ринкової економіки в Україні одним із пріоритетних напрямів національного виробництва є сільське господарство;
- визначено перелік вищих аграрних навчальних закладів на основі аналізу структури напрямів підготовки та спеціальностей;
- проаналізовано забезпеченість вищих навчальних закладів України науково-педагогічними працівниками із зазначенням наукових ступенів;
- розраховано показники співвідношення чисельності студентів до кількості науково-педагогічних працівників;
- надано рекомендації щодо покращення кадрового забезпечення навчального процесу висококваліфікованими працівниками певним ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Галайко Ю. А. Особливості фундаментної підготовки менеджерів в аграрних вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Ю. А. Галайко. – Режим доступу: <http://elibrary.nubip.edu.ua/10453/1/11gia.pdf>.
2. Биковська О. В. Підготовка майбутніх учителів англійської мови в університетах України і Польщі: порівняльний аналіз : монографія / О. В. Биковська, С. П. Каричковська. – Умань : Видавець “Сочінський”, 2013. – 178 с.
3. 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>.
4. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : Постанова КМУ від 27.08.2010 р. № 787 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-п>.
5. Територіально-економічне районування у розрізі аграрної професійної освіти / Д. Каричковський // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського. Педагогіка. – Одеса, 2016. – № 6. – С. 22–29.
6. Інформаційний ресурс Освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.com.ua>.
7. Вступна кампанія 2013 р. ОКР “бакалавр”: галузі знань Сільське господарство і лісництво за даними ВНЗ з допомогою Єдиної державної електронної бази з питань освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vstup.info>.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

Каричковский В. Д. Особенности кадрового обеспечения аграрных ВУЗов Украины

В статье отражена актуальность подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях Украины в новых социально-экономических условиях. На основе анализа структуры направлений подготовки и специальностей, по которым осуществляется обучение в высших учебных заведениях Украины III–IV уровней аккредитации, определены те, которые относятся к аграрным. Акцентировано внимание на организационных условиях, при которых осуществляется процесс профессиональной подготовки будущих специалистов. На основе анализа информации, полученной из официальных сайтов соответствующих ВУЗов и специализированных образовательно-информационных ресурсов, определена численность студентов и научно-педагогических работников в контексте исследуемых аграрных ВУЗов. Рассчитаны относительные показатели обеспеченности образовательного процесса научно-педагогическими кадрами, определены качественные показатели такого обеспечения путем включения в расчет численности преподавателей с научными степенями кандидата и доктора наук. Определены учебные заведения Украины с низким кадровым потенциалом и даны рекомендации по улучшению кадрового обеспечения учебного процесса высококвалифицированными работниками.

Ключевые слова: *высшее аграрное учебное заведение, образовательно-квалификационный уровень, отрасль знаний, направление подготовки, специальность, кадровое обеспечение.*

Karychkovskiy V. Features of Staff Assistance at Higher Agricultural Institutions of Ukraine

Today the development of society is considered to be the main reserve of the scientific and technical progress of the country. Besides, 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 reflects the relevance of future specialists training in higher educational institutions of Ukraine in the context of new social and economic conditions. On the basis of analyzing the structure of training areas and specialties, which provides training at higher educational institutions of Ukraine of the III-IV-th accreditation levels, those which relate to agricultural are identified. The attention is paid to those organizational conditions under which the process of professional training of future specialists is performed. On the basis of information obtained from official websites of the analyzed universities and specialized educational and information resources, the number of students and academic staff in the context of the analyzed agricultural universities is determined. The relative indicators of the sufficiency of educational process with scientific and pedagogical staff are calculated, quality indicators of such sufficiency are defined by inclusion in calculations the number of teachers with scientific degrees of PhD. The educational institutions of Ukraine with low human resources are determined and recommendations for the educational process improvement with staff assistance are given.

Consequently, agricultural enterprises are not always able to find the required number of graduates in particular specialty, which reduces the competitiveness of the domestic agricultural sector. Among the main reasons experts mention insufficient basic material means of universities, low level of salaries of teaching staff, not always actual content of the curriculum, etc.

For this reason, in order to increase the effectiveness of manager training in agrarian universities of Ukraine it 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: *agricultural higher education institution, education and qualification level, subject area, field of education, speciality, staff assistance.*

УДК 378.22.013.83

Л. О. ЛІСІНА

доктор педагогічних наук, професор
Бердянський державний педагогічний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті шляхом аналізу теоретичних положень когнітивної психології та психологічних характеристик становлення особистості в дорослому віці розкрито поняття “андрагогічний підхід” і виділено фактори, що впливають на становлення професійної компетентності майбутнього фахівця; на основі принципів андрагогіки обґрунтовано концептуальні положення навчання в магістратурі; визначено етапи проектування педагогічної системи дії викладача та описано наукоємну технологію навчання магістрантів.

Ключові слова: навчання дорослих, андрагогічний підхід, принципи андрагогіки, педагогічна система дії при навчанні магістрантів, наукоємні освітні технології.

Виклики суспільного розвитку сприяли детермінації підготовки до реалізації нового покоління державних стандартів вищої освіти, що сприяє виконанню Болонської декларації. На кафедрах вищих навчальних закладів ведеться активна робота над освітніми програмами, навчальними планами дисциплін. Магістерська програма двоступінчастої освіти є показником сучасного етапу суспільного розвитку, який потребує нового розуміння освіти та її змісту. Основною метою при підготовці магістрів є формування затребуваних професійних компетенцій. Тому ми вважаємо, що магістратура є перш за все освітою дорослих, навіть якщо контингент магістрантів складається із випускників бакалавріату, які без перерви продовжують навчання, адже мотивація до неперервної освіти, яку визначають як постійне оновлення, розвиток й удосконалення кожної особистості протягом всього життя [8, с. 133], вже є показником високого рівня розвитку характеристик дорослих людей. Педагогічні проблеми неперервної освіти зосереджені в галузі андрагогіки, яка охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих [6, с. 36]. А це означає, що навчальний процес у магістратурі повинен будуватись відповідно до вимог андрагогічної моделі навчання.

Науковці багатьох країн шукали й реалізовували свої моделі навчання дорослих людей. Ідея освіти дорослих з урахуванням їх індивідуальних особливостей належить Е. Ліндмену та Дж. Дьюї, які висловлювали думку щодо необхідності навчання дорослих з опорою на їх досвід і спрямованість на досягнення практичних цілей. Уперше термін “андрагогіка” застосував німецький історик просвіти К. Капп. Систематизація андрагогіки припадає на другу половину ХХ ст., коли значно розширилась сфера освіти дорослих (І. Вірт, Х. Гротхофф, Б. Дьюлак, Ф. Пьоггелер, Л. Турос, Х. Хансельманн).

Великий внесок у теорію андрагогіки зробили дослідники галузі когнітивної психології. Динаміку когнітивних процесів у зрілому віці вивчали К. Каплан, Г. Лехман, Г. Сімон, Т. Солтхауз, П. Хейвен; когнітивні стилі дорослої людини – М. Коссовські, В. Крозьє, С. Мессік, Е. Некк, Р. Райдінг, А. Фернхем тощо. П. Белтс, Р. Клігл, Д. Соварка довели, що когнітивні здібності дорослих людей, якщо їх розглядати як модель, включають у себе два процеси: механіку інтелекту (розвиток змін у процесі обробки інформації, яка закладена генетично й не залежить від здобутих знань; зниження з віком резерву розумових здібностей) і прагматику інтелекту (зв'язок основних когнітивних навичок і ресурсів механіки для повсякденної когнітивної діяльності й адаптації), яка перебуває приблизно на одному й тому самому рівні протягом усього дорослого життя. Результати досліджень П. Белтса, К. Берга, Н. Денні, А. Корнеліуса, А. Палмера, Д. Сміта, У. Стойдінгера підтвердили ідею щодо того, що практичні й академічні здібності мають різні траєкторії розвитку в дорослих людей. Серія досліджень дала науковцям змогу обґрунтувати наявність компенсаторської і стабілізуючої функцій практичного інтелекту (Е. Босман, Д. Сміт, Х. Харнес, А. Хартлі та ін.).

Формування андрагогічного підходу в освіті в Росії й Україні пов'язане з дослідженнями Б. Бім-Бада, С. Болтівця, С. Змеєва, Н. Клокар, Ю. Кулюткіна, В. Олійника, О. Пехоти, Н. Протасової, В. Пуцова, Т. Сорочан та ін. Однак, незважаючи на досить велику кількість робіт у сфері післядипломної освіти, вирішення суперечностей між якісно новими вимогами суспільства до професійної підготовки магістрантів, яка передбачає компетентнісний підхід, і переважно знанням підходом до організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, який ґрунтується на педагогічній моделі навчання, вимагає подальшого дослідження процесуальних аспектів упровадження андрагогічної моделі навчання в умовах магістратури, що і зумовило вибір напрямку нашого пошуку. Дослідження виконано відповідно до плану тематичного проекту міжрегіонального прикладного дослідження “Розробка Концепції регіону, що навчається, як підґрунтя ефективної регіональної освітньої політики” (на прикладі Запорізької області).

Метою статті є розкриття змісту та особливостей андрагогічного підходу в навчанні магістрантів педагогічного університету, обґрунтування з урахуванням вимог цього підходу наукоємних технологій розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

У ході вивчення ми спиралась на теоретичні положення когнітивної психології, на яких ґрунтуються дослідження розвитку компетентності [1] та які, на нашу думку, є підґрунтям застосування андрагогічного підходу в процесі навчання магістрантів, а саме: 1) існують три стадії набуття навичок: когнітивна (запам'ятовування набору фактів, які релевантні навичці), асоціативна (виявлення й усунення помилки у вихідному розумінні проблеми та посилення зв'язку між різними елементами задля успішного ви-

конання дії), автономна (автоматизація процедури); 2) ефективність когнітивних навичок зростає залежно від кількості тренувань; 3) не завжди вдається перенести навичку в суміжну галузь і фактично ніколи – в істотно відмінну царину; 4) перенесення навичок відбувається лише тоді, коли вони включають у себе однакові абстрактні елементи знання; 5) результат навчання поліпшується, якщо застосовуються підходи, які допомагають виявити основні елементи знання й удосконалювати їх; 6) аспектами розвитку компетентності є: а) “процедуралізація” – процес переходу від явного використання декларативного знання до прямого застосування знання процедурного; б) тактичне навчання – процес, у ході якого люди навчаються визначеним процедурам для вирішення окреслених проблем; в) стратегічне навчання – освоєння засобу організації вирішення проблеми, який оптимально підходить для конкретної царини; г) формування набору перцептивних якостей для кодування проблем (ознака зростання компетентності); д) здатність зберігати знання з певної проблеми в довгостроковій пам’яті й застосовувати їх у потрібній ситуації (показник зростання компетентності); е) розвиток компетентності потребує багато практики.

Крім того, андрагогіка враховує психологічні характеристики становлення особистості в дорослому віці, які є важливими для професійного становлення [3, с. 176]: 1) основні потреби – у соціальному й професійному зростанні й розвитку кар’єри, у самореалізації й самовизначенні в професії; 2) провідна діяльність – індивідуальна й творча професійна діяльність, яка є нормативною; 3) криза становлення – криза професійного зростання й нереалізованих професійних можливостей; 4) основні психологічні новоутворення – соціально-професійна самостійність, професійний досвід, професійно-важливі якості, професійна кваліфікація, професійна ідентифікація, соціально-професійна рефлексія, професійна позиція, ключові кваліфікації й компетенції, професійно зумовлені риси характеру, соціально-професійна самоактуалізація.

Андрагогіка враховує також пізнавальні можливості дорослих людей. Спираючись на дослідження Ф. Ісмаїлової [3, с. 394], ми поділяємо магістрантів на чотири групи, залежно від рівня розвитку пізнавальної активності: 1) високий рівень пізнавальної активності – магістранти з реальною готовністю до навчання; 2) середній рівень пізнавальної активності – магістранти з умовною готовністю до навчання; 3) знижений рівень пізнавальної активності – магістранти із ситуативним зниженням готовності до навчання; 4) низький рівень пізнавальної активності – магістранти з відсутністю вміння вчитися на рівні програми магістратури.

Згідно з вищевикладеним, принципи андрагогіки повинні визначати діяльність насамперед тих, хто навчається, на відміну від принципів педагогіки, які регламентують діяльність того, хто навчає. Принципи теорії навчання дорослих ґрунтуються на когнітивно орієнтованій, діяльнісно орієнтованій і особистісно орієнтованій парадигмі освіти і враховують психологічні особливості дорослої людини: 1) принцип орієнтації на особистість

того, хто навчається, й на його суб'єктивний досвід; 2) принцип максимального врахування й розвитку інтересу в кожного магістранта; 3) принцип зняття статусних бар'єрів і субординацій у навчанні; 4) принцип вільного співробітництва всіх учасників освітнього процесу (викладачів, магістрантів); 5) принцип цілеспрямованої взаємодії всіх компонентів змісту освіти в його педагогічному супроводі; 6) принцип свободи вибору й добровільності участі, наступності й безперервності взаємодії всіх учасників навчального процесу на всіх етапах розвитку самостійності особистості магістранта; 7) принцип взаємозв'язку між змістом, засобами навчання, а також смислами, цілями особистості магістранта; 8) принцип конкретності діяльності й відповідальності суб'єкта навчання за результати своєї діяльності; 9) принцип стимулювання й умотивованості навчальної діяльності; 10) принцип побудови досвіду, який добре рефлексується; 11) принцип забезпечення зворотного зв'язку.

При виборі методів навчання магістрантів необхідно враховувати як складність впливу на поведінку дорослої людини, так і фактори, що впливають на становлення професійної компетентності майбутнього фахівця [4]: 1) соціальні умови (якість життя, статус особистості, якість психологічного здоров'я); 2) ступінь актуалізації й рівня розвитку когнітивної сфери (професійних знань, професійної свідомості, професійної грамотності); 3) етап самоактуалізації й рівень розвитку мотиваційно-ціннісної сфери (ціннісний пріоритет професійної компетентності, ставлення до професії, професійна спрямованість особистості); 4) здатність до самореалізації професійно грамотної поведінки; 5) педагогічна система організації освіти в магістратурі (проектування цілей, відбір інваріанта змісту, особистісно зорієнтовані технології навчання, технології професійної самоосвіти).

Отже, при проектуванні педагогічної системи дій щодо становлення й формування професійної компетентності майбутнього фахівця в процесі навчання в магістратурі необхідно враховувати такі етапи:

1) підготовчий (етап розробки змісту, технологій, форм, методів і засобів навчання) – розробка робочих програм дисциплін:

- діагностика ситуації (скринінг-діагностика професійних якостей, конкретизація проблем конкретної групи магістрантів і їх поведінкових компонентів, виявлення ступеня зовнішніх впливів);

- формулювання стратегічної мети навчання, виявлення її досяжності за період навчання в магістратурі й реальних термінів (розробка концепції, стратегії навчання);

- оцінювання відповідності чинної програми навчання цільовій групі і прогнозування ефекту (врахування можливих перешкод і механізмів підтримки);

- визначення тактики дій (форм, методів, засобів);

2) процесуальний (етап здійснення плану дій згідно з визначеними термінами, виявлення реальних перешкод) – реалізується в ході навчання й одночасного вдосконалення методів і засобів навчання;

3) рефлексивний (етап аналізу ходу пізнавальної діяльності магістрантів, оцінювання змін поведінки, показників професійного рівня, професійних резервів, темпів їхнього розвитку; етап вироблення експертних оцінок для висновків про результативність навчання тощо) здійснюється після завершення окремого етапу навчання:

- оцінювання ефективності навчання (співвідношення одержаного результату й запланованого);

- подальше планування діяльності (розробка експертного висновку й рекомендацій магістрантам щодо самовдосконалення; оцінювання доцільності продовження програми, за якою їх навчали, її модифікація з урахуванням виявлених побічних ефектів).

Усе вищевикладене дає можливість зазначити, що в процесі навчання дорослих людей, якими є магістранти, необхідно враховувати його особистісно-професійні аспекти, тому дуже важливим етапом упровадження андрагогічного підходу є розробка технології навчання.

У системі вищої педагогічної освіти склалися традиційні форми та напрями роботи щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Але слід зазначити, що здебільшого використовуються просвітницькі (мета – передача знань, інформації) і практико-орієнтовані (мета – формування професійних умінь) форми навчання. При просвітницькому й практико-орієнтованому навчанні викладач не бере відповідальність (не розраховує на обов'язковий результат) за факт і успішність застосування здобутих знань тих, хто навчається. Мета викладання – залучення магістрантів тією чи іншою мірою в модельний досвід діяльності за правилами, що декларуються. Ефективним таке навчання виявляється у випадку, коли магістрант – повноцінний суб'єкт навчальної пізнавальної діяльності (має чітко поставлені цілі або, як мінімум, сформовані пізнавальні потреби тощо). Досвід нашої роботи й результати опитування свідчать про те, що у магістрантів переважають зовнішні, часто негативні мотиви навчальної діяльності, що пов'язані з адміністративним тиском, кон'юнктурними меркантильними або прагматичними міркуваннями. Застосування інтерактивних форм і методів навчання (які багато дослідників вважають панацеєю освітнього процесу) не завжди дає бажаний результат, тому що часто має випадковий характер і не пов'язується у свідомості магістранта в єдину систему зі значущими для нього цілями й змістом. Усе це призводить до зниження мотивації саморозвитку, результатом якого є те, що майбутній фахівець не тільки не вміє, але й не бажає пізнавати себе й свої можливості; уникає відповідальності за власне навчання; ігнорує можливості самовдосконалення.

Тому ми вважаємо, що концептуальними для нашого дослідження є такі положення, які ґрунтуються на андрагогічному підході:

- визнання професійного розвитку особистості майбутнього фахівця головною метою освітнього процесу в умовах магістратури ;

- орієнтація на суб'єктивний професійний досвід магістрантів (різні види практик) і врахування їх індивідуально-психологічних особливостей;
- актуалізація професійно-психологічного потенціалу магістранта й розвиток потреб особистості в саморозвитку й самореалізації.

Зазначені наукові засади андрагогіки передбачають розробку й впровадження наукоємних освітніх технологій, які системно інтегрують найбільш ефективні технології освіти в цілісну систему. Наукоємні технології освіти охоплюють систему психологічних, педагогічних, акмеологічних, дидактичних і методичних процедур взаємодії викладачів з магістрантами (з урахуванням рівня розвитку пізнавальної активності, здібностей, схильностей, психологічних особливостей).

Принципова новизна наукоємних технологій полягає в системній інтеграції найбільш перспективних, високоефективних освітніх технологій у цілісну систему з використанням сучасних методів і засобів навчання, зокрема, інформаційних технологій і програмного забезпечення.

Створення й застосування наукоємних освітніх технологій у системі навчання здобувачів другого рівня вищої освіти має на меті забезпечення: 1) формування єдиного інтелектуального (інформаційного й освітнього) простору; 2) гармонійного синтезу гуманітарного, загальнопедагогічного і спеціального компонентів професійних освітніх програм на основі цілісного підходу до вирішення проблем розвитку освітнього простору; 3) сутнісної зміни методів і форм передачі знань, вибору максимально спрямованих на розвиток у магістрантів пізнавальної активності; 4) більш повного використання в навчальному процесі новітніх досягнень психологічної, педагогічної, акмеологічної науки, техніки й технологій; 5) формування й використання в навчальному процесі віртуального соціологічного й професійного простору; 6) максимального розкриття професійного потенціалу особистості магістрантів і викладачів; 7) індивідуалізації й інтенсифікації процесу навчання, розвитку форм контролю діяльності магістрантів, підвищення якості освітнього процесу на основі застосування інтелектуальних, контролюючих, тренінгових програм.

Наукоємні технології освіти повинні одночасно відповідати основним положенням андрагогічного підходу й задовольняти вимоги до навчання здобувачів другого рівня вищої освіти [3, с. 395–396], а саме: а) визначати соціально-професійну спрямованість магістранта (мотиви, інтереси, ставлення, установки); виявляти рівень компетентності; встановлювати ступінь виразності професійно важливих якостей і здібностей; б) задовольняти потреби магістранта в підвищенні компетентності; в) розвивати професійну мобільність, здатність до самоосвіти, самоменеджменту (проекування альтернативних сценаріїв професійного життя), надати можливості для визначення індивідуального стилю педагогічної діяльності; г) вносити зміни в траєкторію професійного життя (переборювати професійні кризи, деформації й стагнації; гармонізувати власний професійно-психологічний профіль);

д) розкривати творчий потенціал спеціаліста; формувати установки на професійне зростання, готовність до нововведень.

Відповідно до наведених вимог ми пропонуємо наукоємну технологію розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, яка інтегрує в собі засади акмеологічних технологій [2, с. 102–106], технології розвивального навчання [7, с. 180–212], технологій на основі особистісної орієнтації навчального процесу [7, с. 39–47], технологій навчання на основі активізації й інтенсифікації діяльності суб'єктів навчання [7, с. 50–74].

1. Концептуальна основа – “Я завжди любив учитися, але не любив, коли мене вчили” У. Черчїлл [4, с. 163].

2. Змістовна частина наповнюється залежно від загальної мети навчальної дисципліни й конкретної мети заняття (формування інноваційних знань і вмінь, корекція професійно-ціннісних орієнтацій і культури співробітництва, розвиток соціально-педагогічних якостей і ключових кваліфікацій, стимулювання мотиваційних установок на професійні досягнення, критичне освоєння теорії й практики інновацій [3, с. 396] тощо) акмеологічним, психологічним, педагогічним змістом на засадах інтеграції цих наук.

3. Технологічний процес має таку структуру:

I. Етап “проблематизація” (мета – “розм'якшення” педагогічних поглядів і стереотипів, що склалися в процесі проходження різних видів практики, формування установки на набуття професійного досвіду в процесі “квазіпрофесійної” діяльності, оновлення особистісної й загальнопедагогічної ідеології, сформованої в процесі навчання під впливом викладачів “старої школи”; форми навчання – групова проблемна робота, дискусія, соціально-психологічний тренінг, колективна рекреаційна творчість): а) діагностування морально-психологічного стану магістрантів і прогнозування їх розвитку; б) діагностування, вивчення й формулювання пізнавально-професійних потреб і запитів майбутніх фахівців; в) спільне осмислення й актуалізація труднощів, проблем педагога в сучасних умовах; г) зведення проблем, потреб і запитів магістрантів до рівня завдання; д) переведення учасників навчання в позицію цілепокладання власної освіти; е) постановка цілей спільної діяльності; ж) організація внутрішнього включення викладача і магістрантів у ситуацію альтернативного вибору; з) вплив на процес мотивації учіння з метою ініціації мотиваційного процесу (зовнішній вплив викладача – інформування, стимулювання, переконання тощо).

II. Етап “технологія” (мета – знайомство магістрантів з основами технологій професійного зростання, формування нових професійних умінь, стимулювання самовизначення майбутніх фахівців у площині акмеологічних технологій, формування відповідного образу діяльності й моделювання досвіду застосування технологій професійного зростання; форми навчання – синтетичні форми з акцентом на проектувальну роботу, ділові імітаційні ігри, моделюючі рольові ігри, рекреаційні творчі справи): а) введення в навчальну роботу; б) повідомлення про результати діагнос-

тування; в) тематична лекція; г) аналіз списку цілей, поставлених на етапі “проблематизації” із позиції досяжності цих цілей для кожного магістранта в реальних умовах; д) введення як базового поняття, яке конкретизує цілі, – поняття моделювання й проектування визначеного досвіду поведінки, спілкування, професійної діяльності, переживання тощо; е) складання списку можливих “досвідів”, виходячи зі сформульованих на першому етапі роботи цілей навчальної роботи; ж) проектна, модельна робота в мікрогрупах над різними описами “досвідів” із позицій вирішення поставлених у “досвіді” завдань; з) захист своїх міні-проектів і теоретичних моделей вирішення особистісних і професійних проблем (залежить від вибору магістрантів, але, як відомо, вони пов’язані: професійні проблеми впливають на особистість, а особистісні проблеми – на професійне зростання); і) спільний аналіз роботи (експрес-діагностика з повідомленням групі, використання графічної діагностики з обговоренням).

III. Етап “проби” (мета – закріплення нових педагогічних дій і поглядів, апробація нових акмеологічних технологій у реальних умовах, аналіз умов і ефективності технологій професійного зростання; форми навчання – програвання ситуацій – зразків із групою, експериментальна робота на практиці, проведення відкритих міні-заходів із наступним обговоренням і методичним аналізом, комп’ютерне проектування): а) аналіз викладачем ідей, що прозвучали на другому етапі роботи, у тому числі й у процесі спільного аналізу роботи; б) експертиза й корекція заготовлених магістрантами на другому етапі теоретичних моделей і проектів у мікрогрупах (у формі консультацій – з викладачами, з мікрогрупами, які вибрали для апробування таку саму технологію; мета роботи викладача – аналіз у проекті суперечливих складових); в) програвання проекту; г) аналіз проб (самоаналіз представника мікрогрупи, яка готувала проект, завдання викладача – спонукати своїми зауваженнями й запитаннями його до дискусії, що має стимулювати авторів більш чітко сформулювати свої позиції й описати вербально свої дії; висловлення присутніх магістрантів з інших мікрогруп, яке не повинне бути оцінним, викладач, спираючись на їх думки, формулює проблемні питання, обговорення яких дає змогу поглибити й уточнити як розуміння цієї технології, так і її педагогічний контекст); д) формулювання групою основних ідей і положень для виступу на наступному етапі (в режимі “мозкової атаки”).

IV. Етап “рефлексії” (мета – розвиток творчої рефлексії; форми навчання – соціально-психологічний тренінг, само діагностування: а) виступ представників кожної мікрогрупи з висновками про заняття, яке відбулося; б) виступ викладача зі своїми роздумами, доповненнями, узагальненнями того, що повідомили групи; в) заключна діагностика й самодіагностика; г) виступ викладача з аналізом ходу й результатів заняття, з повідомленням результатів діагностики; д) спільна постановка нових проблем, які магістранти мають вирішити самостійно в процесі подальшої роботи; е) обговорення програми професійного самовдосконалення.

Висновки. Попередній виклад і власний досвід навчання магістрантів дає можливість зазначити, що андрагогічний підхід до освітнього процесу в умовах магістратури дає можливість подолати спрямованість традиційних освітніх процесів на поверхневу “енциклопедичність” змісту, переваженість фактологічним матеріалом, не пов’язаним із запитам сучасної школи, орієнтованою на компетентнісний підхід, й переорієнтувати навчальний процес із відтворення тільки зразків минулого досвіду педагогіки на освоєння способів перетворення дійсності, оволодіння засобами й методами самоосвіти, уміннями вчитися (як не парадоксально це звучить по відношенню до майбутнього педагога). Наукоємні технології, які ґрунтуються на андрагогічних принципах, повинні сприяти розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця, зменшенню опору інноваціям, актуалізації професійно-психологічного потенціалу, формуванню професійної рефлексії, професійному вихованню магістрантів і, як результат, професійному самозбереженню спеціаліста в майбутньому, тому що професійна компетентність забезпечує соціальну захищеність, підвищує конкурентоспроможність.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в розробці діагностики рівнів розвитку пізнавальної активності дорослих людей, у створенні акмеологічних технологій і мотиваційних тренінгів для магістрантів, які ґрунтуються на принципах андрагогіки.

Список використаної літератури

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон; пер. с англ. С. Комаров. – 5-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 496 с. – (Серия “Мастера психологии”).
2. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – Москва: Просвещение, 1993. – 188 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с. – (Серия “Библиотека психолога”).
4. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития: публицистическая монография / А. М. Новиков. – Москва: Эгвес, 2000. – 272 с.
5. Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 17–20.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. I: [А–М]. – 608 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – Москва: АПО, 1999. – Т. 2. М–П. – 440 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Лисина Л. А. Реализация андрагогического подхода в условиях магистратуры

В статье путем анализа теоретических положений когнитивной психологии и психологических характеристик становления личности во взрослом возрасте раскрыто понятие “андрагогический подход” и выделены факторы, влияющие на становление профессиональной компетентности будущего учителя. На основе принципов анд-

рагогики обоснованы концептуальные положения обучения в магистратуре; определены этапы проектирования педагогической системы действий преподавателя и описана наукоемкая технология обучения магистрантов.

Ключевые слова: *обучение взрослых, андрагогический подход, принципы андрагогики, педагогическая система действий при обучении магистрантов, наукоемкие образовательные технологии.*

Lisina L. Implementation Andragogical Approach in Magistrates

In the article, to disclose the content and features andragogika approach mistreatments were analyzed the theoretical principles of cognitive psychology is the basis for the development of competence: 1) stages of skill acquisition; 2) the impact of training on the effectiveness of cognitive skills; 3) terms of transfer of skill in related industry; 4) aspects of competence development.

Identified psychological characteristics of personality in adulthood, which are important for professional development (basic needs; leading activity; the crisis of the formation; basic psychological neoplasms) and the levels of development of cognitive activity of adults.

It is noted that the principles andragogy based on the cognitive-oriented, activity-oriented and personality-oriented paradigm of education and take into account the psychological characteristics of an adult, and guiding the work primarily of students, in contrast to the pedagogical principles governing the activities of the one who teaches.

It is proved that the choice of methods of teaching undergraduates should take into account the complexity of influence on the behavior of an adult, and the factors influencing the formation of professional competence: social conditions; the degree of mainstreaming, and level of development of cognitive sphere; stage of self-actualization and level of development of the motivational-value sphere; ability to snorease professionally competent behavior; pedagogical system of organization of the education in magistracy.

The stages of designing of pedagogical system of action for the formation of professional competence of future teachers in the learning process in graduate courses: preparatory, procedural, reflective.

On the basis of the principles defined andragogical conceptual theses of undergraduate students: 1) recognition of professional development of future teacher's personality the main goal of the educational process; 2) focus on the subjective professional expertise of graduates and consideration of their individual psychological characteristics; 3) updating of vocational and psychological potential of a student and the development needs of the individual in self-development and self-realization.

It is proved that the scientific basis andragogy provide for the development and implementation of science intensive educational technologies, to systematically integrate the most effective technologies of education into a coherent system. In accordance with the requirements of the proposed knowledge-based technology for the development of professional competence of future teachers that integrates content technologies: acmeological, developing training, based on the personal orientation of educational process on the basis of activation and intensification of activity of students .

Key words: *adult education, andragogical approach, principles andragogy, pedagogical system of action in the training of undergraduates, high-tech educational technologies.*

УДК 378.147

Є. Ш. МАРАКЛИ

здобувач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті узагальнено різні підходи науковців, зазначено, що генетичну основу іноземної мовної особистості становлять національно-культурні традиції, мовна свідомість і самосвідомість, соціальні, соціолінгвістичні, психологічні характеристики мовного колективу, національний характер. Особливостями підготовки майбутніх учителів іноземних мов є єдність теоретичної й практичної підготовки, навчальної та науково-дослідної діяльності студентів і викладачів, що загалом забезпечує багатоаспектну готовність педагога до професійної діяльності. Наголошено, що проблема формування ціннісних орієнтацій, компетенцій учнів зумовлює посилення акценту на компетентнісно-орієнтованій підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Учитель іноземної мови повинен уміти проектувати, конструювати, моделювати та проводити уроки й виховні заняття, тобто бути професійно компетентним.

Ключові слова: підготовка, готовність, майбутній учитель, учень, педагогічний університет, іноземна мова.

На сучасному етапі всі рівні української системи освіти продовжують реалізовувати розпочаті в кінці ХХ ст. процеси реформування. Кожен з перехідних етапів у галузі освіти відбивається в прийнятті та набутті чинності новими державними освітніми стандартами, які спрямовані на підготовку майбутніх педагогів.

Аналіз наукової літератури свідчить, що зазначена проблема досить широко висвітлена в працях учених. Так, теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (О. Абдулліна, І. Богданова, В. Бутенко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, В. Євдокимов, В. Лозова, О. Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Слассьонін, Н. Ткачова, А. Троцько, Н. Хмель, Н. Шиян та ін.), різні аспекти організації навчання майбутніх учителів іноземних мов висвітлені в працях учених (М. Антюшина, Е. Кавнатська, Т. Мацуєва, В. Молчановський, Н. Тучина та ін.).

Як бачимо, дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов тривають давно, але, на нашу думку, недостатньо розкритими є особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Мета статті – визначити особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

В умовах глобалізації сучасних освітніх процесів розвивається нова концепція педагогічної освіти, зокрема, підготовки вчителя іноземної мови, підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови, зокрема в педагогічному ВНЗ. Викладачеві належить провідна роль у формуванні й розвит-

ку в кожній особистості професійних знань, активної життєвої позиції, громадянськості.

Крім того, що викладач-майстер повинен добре володіти мовою, яку він викладає, йому необхідно також орієнтуватися в різноманітності педагогічних технологій, мати свою думку та вміти обґрунтовувати її, правильно оцінювати свої можливості, уміти передати свої знання учням. У цьому розумінні питання професійно-педагогічного розвитку викладача потребує особливої уваги.

Є дві головні складові вчителя – майстерність та особистість. Якщо вчитель не буде ними володіти, нам не вдасться зробити освіту потужним чинником соціального, економічного й духовного розвитку суспільства, його інтелектуального відродження [5]. Система професійної підготовки вчителя має бути професійно спрямованою, тобто потрібно готувати вчителя іноземних мов, а не фахівця з іноземних мов. Стрижнем, системотвірним чинником професійної підготовки вчителя є його методична майстерність, заснована на педагогічних та психологічних знаннях і вміннях та підкріплена іншими дисциплінами, що мають обов'язково професійну спрямованість. Система професійної підготовки має бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника, для якого головна його пристрасть – культ пізнання.

Система професійної підготовки вчителя повинна бути функціональною, тобто моделювати зміст і структуру вчительської діяльності. Основу цієї діяльності становлять вісім видів умінь: проєктувальні (уміння спланувати будь-який вид роботи); адаптаційні (уміння застосувати свій план у конкретних навчальних умовах); організаційні (уміння організувати будь-який вид роботи); мотиваційні (уміння мотивувати учнів до навчальної діяльності); комунікативні (уміння спілкуватися на уроці й поза ним); уміння контролю та самоконтролю; пізнавальні (уміння вести дослідницьку діяльність); допоміжні (уміння співати, грати на інструменті, малювати тощо).

Саме ці вміння в сукупності становлять основу, стрижень професійної культури. Процес навчання значною мірою є моделювання вчительської діяльності в навчальних завданнях з метою розвитку зазначених умінь.

Система професійної підготовки має бути спрямована на формування особистості вчителя та сприяти фундаменталізації освіти. Це провідне завдання педагогічного ВНЗ. Тільки особистість здатна формувати особистість. Отже, особистісний підхід визначає гуманізацію відносин. Сучасна система професійної підготовки вчителя повинна прагнути до інтегративності, дати студенту можливість індивідуальної самореалізації, переконати його в соціальній значущості предмета, який він викладає.

Учитель іноземної мови має добре володіти основами світової та української культури в найширшому значенні цього слова. Є. Пасів у 90-х рр., аналізуючи проблему розвитку підготовки вчителя іноземної мови в умовах міжкультурної взаємодії, відзначає, що доцільно здійснювати підготовку вчителя “іншомовної культури”, тим самим замінивши поняття

“вчитель іноземної мови” [6]. При цьому він і ряд інших авторів, у тому числі І. Лернер, вважають, що “головна мета навчання і виховання полягає в передачі молодому поколінню накопиченої людської культури” [5]. Як цілі міжкультурного виховання вчені називають: здатність до сприйняття відмінностей культур і різноманіття культур, здатність до критики культур та розвиток нових життєвих можливостей, допомогу при розбіжності з конфліктами, які існують, на основі ієрархічної відносини культурних груп один з одним у полікультурному суспільстві.

Система професійної підготовки вчителя повинна забезпечити високий рівень практичного володіння мовою. Рівень мовної підготовки повинен надавати змогу вчителю моделювати навчальне іншомовне мовне середовище, проводити уроки мовою, що вивчається. Мова вчителя повинна бути автентичною, нормативною, виразною й слугувати зразком для учнів. Крім того, учитель повинен уміти адаптувати свій іншомовний досвід до рівня мовних можливостей і загального розвитку учнів. Він повинен володіти певним набором висловів класного вжитку, які допоможуть йому правильно будувати процес взаємодії з дітьми на уроці.

Для природної комунікації іноземною мовою дуже важливо встановити правильний темп мовлення. Існуюча думка, що учні краще розуміють уповільнений темп, є глибоко помилковою. Він порушує ритміко-інтонаційний малюнок фрази й тим самим ускладнює сприйняття та осмислення іншомовного матеріалу. Темп мовлення повинен відповідати темпераменту вчителя й бути нормальним. Нормальним вважають такий темп мовлення, який не видається дивним для носія мови.

Учитель іноземної мови не може викладати без постійного самовдосконалення в мові, без самоосвіти. Англійська мова – не застигле явище, вона постійно змінюється. Удосконалення знання мови й технологій його викладання – запорука успішної роботи вчителя. Давно минули ті часи, коли комп’ютер був для багатьох тільки мрією. Зараз це незамінний помічник і в житті, і в бізнесі. Сфера застосування досить широка – від ігор до використання відеозв’язку з будь-яким кінцем земної кулі за допомогою глобальної мережевої системи Інтернет. Як допоміжні засоби навчання іноземної мови комп’ютерні програми мають свої переваги. Вони надають змогу здійснювати індивідуальний підхід до учнів: комп’ютери займаються з кожним стільки, скільки потрібно. Мультимедійні засоби надають змогу вчителю коригувати навчальні плани, виходячи з інтересів і можливостей окремих учнів. Чим багатший і різноманітніший банк навчальних програм, тим більше можна провести цікавих уроків із застосуванням комп’ютера. Проблема в тому, щоб з достатку навчальних програм вибрати найцікавіші й пізнавальні.

Сучасний учитель іноземної мови повинен володіти не тільки наукою навчання та виховання учнів, а й мистецтвом спілкування з ними. Він повинен бути справедливим до них. Здатність учителя організувати педагогічне спілкування з учнями багато в чому визначає ефективність на-

вчального процесу з іноземної мови. Урок іноземної мови потрібно розглядати як складний акт спілкування. На кожному етапі уроку дії вчителя й учнів мають бути узгодженими. Учні повинні усвідомлювати потребу в одержанні іншомовних знань, навичок і вмінь. Якщо дії вчителя на початку уроку будуть спрямовані на вираження радості від зустрічі з учнями, від майбутнього спілкування з ними, то вони будуть мотивувати і стимулювати всю подальшу мовленнєву діяльність учнів.

На думку академіка І. Зязюна, “можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній діяльності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію, вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником” [2; 3]. Саме тому вчений І. Колесніков зазначає: “Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю й унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення” [4, с. 7–9].

Педагогічний досвід показує, що за наявності доброї професійної підготовленості, педагогічної компетентності, розвинутих особистісних властивостей кожен учитель або викладач може досягнути позитивних результатів у навчанні, вихованні, емоційно-вольовому загартуванні учнів. У цьому контексті доречно навести висловлювання Ш. Амонашвілі: “Не бог народжує педагога-майстра. Учителем не народжуються, а стають. Майстерність учителя можна опанувати” [1, с. 32]. Відомий учений так виокремлює основні риси педагогічної майстерності: “Бути майстром педагогічної справи – це означає мати вихідну позицію, ... яка є особистісно-гуманною... це яскрава особистість, мудра, чуйна, доброзичлива і принципова людина... це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може їх переконливо довести або спростувати... Його творчість може збагатити педагогічну науку та практику новими висновками, дати початок новим ідеям і підходам” [1, с. 103].

Вчителю необхідно постійно вчитися, вчитися один у одного. І кращою спонукою для цього має стати взаємообмін професійним досвідом, взаємонавчання, взаємодосконалення своєї виховної та викладацької діяльності. За твердженням В. Сухомлинського, “стає майстром педагогічної праці швидше за все той, хто відчув у собі дослідника” [7], іншими словами, став на позицію “посередника” між педагогічною наукою й практикою.

Таким чином, професійна майстерність завжди є результатом досить тривалої праці вчителя, але праці осмисленої, наповненої глибокими роздумами над різними проблемами своєї професійної діяльності. Майстерність приходить з роками або не приходить зовсім. У сьогоденному контексті професійна майстерність означає, насамперед, вміння швидко та якісно вирішувати освітньо-виховні завдання, а якщо бути точнішим, то сьогодні активно впроваджують у практичну педагогіку технологічну па-

радигму розвитку професіоналізму, що означає здатність учителя точно ставити освітньо-виховні завдання та логічно, послідовно, оптимально вирішувати їх.

Висновки. Отже, специфіка професійної діяльності вчителя іноземних мов нової формації полягає в тому, що він зобов'язаний вирішувати не тільки цілий спектр професійно-освітніх, культурно-просвітницьких, дослідних і проектних завдань, закладених у чинних стандартах. Він також має бути “медіатором культур”, тобто бути “мовною особистістю, яка пізнала за допомогою вивчення мов як особливості різних культур, так і особливості їх (культур) взаємодії”. Готовність педагога до ефективної побудови процесу навчання іноземної мови, до формування в учнів адекватної сучасної ситуації картини світу має ґрунтуватися на принципах інтеграції його особистості в світову й національну культуру, тобто на здатності до міжкультурного спілкування з урахуванням набутих якостей медіатора культур і національних особливостей мовної поведінки.

Ці завдання вказують на потребу звернути особливу увагу на мовні засоби всіх рівнів мови, які сприяють не тільки повноцінному створення рис вторинної мовної особистості бакалавра педагогічної освіти за профілем “Іноземна мова”, а й забезпечують високий професійний рівень викладання, оскільки вчитель іноземної мови є еталоном і зразком в осягненні основ нерідної мови.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш. А. Психологическая основа педагогического сотрудничества : книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Киев : Образование, 1991. – 132 с.
2. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Мат. міжнар. наук.-практ. конф. 23–24 травня 2006 р. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2006. – С. 8.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підруч. для вищих навч. закл. / І. А. Зязюн. – Київ : Вища школа, 1997. – С. 35, 79–80.
4. Колесников И. А. О феномене педагогического мастерства : учебник для высш. учеб. завед. / И. А. Колесников. – Санкт-Петербург, 1996. – С. 7–9.
5. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1976. – С. 23.
6. Пасів Є. І. Вчитель іноземної мови. Майстерність і особистість / Є. І. Пасів, В. П. Кузовлєв, В. Б. Царькова. – Київ : Освіта, 1993. – 159 с.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Вибр. твори у 5 томах / В. О. Сухомлинський. – Київ, 1976. – Т. 2. – С. 419–655.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2016.

Мараклы Э. Ш. Особенности подготовки будущих учителей иностранных языков

В статье обобщены различные подходы ученых. Отмечено, что генетическую основу иностранной языковой личности составляют национально-культурные традиции, языковое сознание и самосознание, социальные, социолингвистические, психологические характеристики языкового коллектива, национальный характер. Особенностями подготовки будущих учителей иностранных языков является единство теоретической и практической подготовки, учебной и научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей, что в целом обеспечивает многоаспектную готовность

педагога к профессиональной деятельности. Отмечено, что проблема формирования ценностных ориентаций, компетенций учащихся приводит к усилению акцента на компетентно-ориентированную подготовку будущих учителей иностранных языков. Учитель иностранного языка должен уметь проектировать, конструировать, моделировать и проводить уроки и воспитательные занятия, то есть быть профессионально компетентным.

Ключевые слова: подготовка, готовность, будущий учитель, ученик, педагогический университет, иностранный язык.

Marakly E. Peculiarities of the Training of Rising Foreign Language Teachers

The author, while summarizing various approaches of scholars, points out that the genetic basis of a foreign language persona is formed by national and cultural traditions, linguistic consciousness and self-consciousness, the social, sociolinguistic and psychological characteristics of the speech community and the national character. The peculiarities of the training of rising foreign language teachers include the unity of theoretical and practical training, the learning and research activities of students and teachers, which ensures the teacher's multi-level readiness for professional activities on the whole.

The basis of the training of a language scholar and the scholar's formation as a linguistic persona in a classical university is formed by the paradigm of concrete science. Furthermore, the prerogative of the classical university is to train a language and literature specialist who, knowing the basics of the study of language and literature, projects its paradigm on the student, showing the beauty of language and literature, rousing interest, enthralled with the subject of language or literature, implementing problem study, forming the national and linguistic personae of young citizens. The author has noted that the problem of forming the value orientations and competences of students results in greater emphasis on competence-oriented training of rising foreign language teachers. The formation of the readiness of rising foreign language teachers is stimulated by a good command of new training technologies, methods of formation of independent work skills, development of interest in and motivation for training, creative abilities and logical thinking among students, creation of an atmosphere of productive and educational cooperation; ensuring the logical sequence of material presentation and interdisciplinary connections to other school and college courses.

A foreign language teacher should be able to design, construct, model and give lessons and awareness-raising classes, including those with elements of information and computer technologies, different in the training levels and psychological and educational constitution of students, use methods of objective knowledge testing and have a command of the methods of conducting scholarly educational research, i. e. be professionally competent.

Key words: training, readiness, rising teacher, student, teaching university, foreign language.

УДК 378.147:37.041(004)

О. В. ПАРФЬОНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний університет радіоелектроніки

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті розкрито роль комп'ютерних технологій під час вивчення англійської мови студентами немовних факультетів. Проаналізовано педагогічні можливості цих технологій у трансляції майбутнім фахівцям навчальної інформації, організації самостійної роботи й перевірки її результатів, а також під час організації дистанційного навчання. Охарактеризовано підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів за допомогою комп'ютерних технологій. Висвітлено авторський досвід застосування цих технологій для організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема для роботи зі спеціальними текстами та лексичними одиницями, вдосконалення навичок письма й аудіювання.

Ключові слова: комп'ютерні технології, англійська мова, студенти немовних факультетів.

Активна інтеграція світових культур та глобалізація міжнародних відносин, стрімкий розвиток процесів взаємодії як на рівні країн, так і окремих представників різних етносів стали традиційними ознаками сьогодення. У свою чергу, здійснення міжнародного співробітництва в культурній, політичній та економічній сферах потребує досконалого володіння його учасниками іноземними мовами.

Слід відзначити, що приведення вітчизняної системи вищої освіти у відповідність до нормативів Болонської системи також зумовлює необхідність впевненого використання випускниками вишів іноземної мови у своїй майбутній професійній діяльності. Дійсно, у процесі світової інтеграції досконале володіння іноземною мовою стає обов'язковою умовою працевлаштування майбутніх спеціалістів. Крім того, саме кваліфіковані спеціалісти є безпосередніми суб'єктами міжнародної взаємодії та співробітництва.

Викладені вище причини, а також низка інших впливових факторів значно підвищують не тільки значущість вивчення іноземної мови, але й вимоги до її викладання. Зокрема, відповідно до сучасних вимог, після закінчення вищого навчального закладу студенти мають володіти мовою на рівні B2, що є досить складним завданням, враховуючи кількість годин, які відводяться на її вивчення.

Як з'ясовано в ході дослідження, невід'ємною ознакою викладання іноземних мов у сучасному ВНЗ є активне застосування новітніх комп'ютерних технологій. Адже використання цих технологій дає змогу значно підвищити якість освітнього процесу, реалізувати особистісно орієнтовний підхід у навчанні студентів відповідно до рівня їхніх навчальних досягнень та ін-

дивідуальних потреб [1; 2; 3; 6; 8]. А тому проблема забезпечення оптимального використання цих технологій як засобу вдосконалення процесу вивчення студентами іноземної мови набуває сьогодні особливої актуальності.

Аналіз літератури засвідчив, що різні питання використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі вищої школи висвітлювались у наукових працях багатьох учених. Так, В. Бартошак вивчала можливості застосування цих технологій у системі дистанційної освіти. І. Вартановою визначались дидактичні способи підвищення навчально-пізнавальної мотивації студентів за допомогою впровадження в освітній процес комп'ютерних технологій. А. Котова досліджувала інформаційні технології як засіб організації самостійної роботи студентів. Т. Максимішиною проаналізовано досвід використання інформаційних інтерактивних технологій у виші для підвищення ефективності навчання іноземної мови професійного спрямування, І. Удовенко з'ясовано особливості застосування комп'ютерних технологій для організації читання студентами автентичної англійської літератури тощо. Водночас подальшого вивчення потребує питання застосування цих технологій на заняттях з іноземної мови, які проводяться для студентів немовних факультетів.

Метою статті є розкриття педагогічних можливостей використання сучасних комп'ютерних технологій у вивченні іноземної мови студентами немовних факультетів.

Як доведено фахівцями, застосування комп'ютерних технологій дає змогу значно розширити арсенал видів навчальної діяльності студентів, підвищити продуктивність та ефективність освітнього процесу, забезпечити термінове й об'єктивне оцінювання результатів навчання, підвищити в майбутніх фахівців інтерес до вивчення іноземної мови, забезпечити оперативний зворотний зв'язок і контроль за якістю викладання. Тому все більше вищих навчальних закладів облаштовують спеціальні комп'ютерні аудиторії для вивчення іноземної мови студентами не тільки мовних, але й немовних факультетів [4; 5; 10].

Аналіз наукової літератури й власного досвіду викладацької діяльності засвідчує, що за допомогою педагогічно доцільного використання комп'ютерних технологій можна вдосконалити різні компоненти навчального процесу, у тому числі трансляцію студентам необхідних знань; організацію самостійної роботи студентів і перевірку її результатів; оцінювання й перевірку навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі іноземної мови; реалізацію студентами інформаційно-навчальної діяльності [1; 2; 7; 11].

Проаналізуємо ці види навчальної діяльності майбутніх фахівців більш докладно. Так, доцільність трансляції студентам необхідних знань за допомогою комп'ютерних технологій пояснюється тим, що це дає змогу підвищити оперативність доступу майбутнього фахівця до потрібної інформації. Це є особливо актуальним у тих складних умовах, які склалися сьогодні з друком нових навчальних посібників. Адже завдяки комп'ютерним технологіям викладач може розмістити на сайті кафедри або в електронній

бібліотеці вищого навчального закладу всі необхідні для заняття матеріали з іноземної мови, а студенти скачати їх на свої електронні пристрої [10].

Перевага такого способу передачі навчальних матеріалів є безперечною ще й тому, що не всі студенти немовних факультетів розглядають іноземну мову як необхідну для поглибленого вивчення дисципліну. Тому раніше вони могли прийти на заняття без потрібних навчальних матеріалів, аргументуючи це складністю їх пошуку. Завантаження ж навчальних матеріалів на телефон або планшет не потребує додаткових зусиль. Як наслідок, всі члени групи піклуються про своєчасне отримання цих матеріалів.

Значну роль відіграють комп'ютерні технології і для вдосконалення організації самостійної роботи студентів і контролю її результатів [4; 10]. Зокрема, на кафедрі іноземних мови ХНУРЕ самостійна робота студентів організується за такими основними напрямками: робота зі спеціальними текстами; робота з новою лексикою; вдосконалення навичок аудіювання; вдосконалення навичок письма.

Для підвищення ефективності самостійної роботи для майбутніх фахівців на сайті кафедри іноземної мови розміщуються тексти різного рівня складності та комплекси навчальних вправ до них з урахуванням спеціалізації студентів. Це дає змогу організовувати навчальну діяльність з урахуванням навчальних можливостей та інтересів кожного з них. С. Лазаренко також уточнює, що використання комп'ютерних технологій дає студентам змогу обирати найзручніший темп роботи, сприяє формуванню в них вміння працювати з додатковим матеріалом, а вправи після текстів сприяють розвитку умінь знаходити в тексті різноманітну інформацію, перевіряють глибину розуміння прочитаного матеріалу [6].

Педагогічно грамотне застосування зазначених технологій підвищує ефективність самостійної роботи з вивчення нової лексики та закріплення тих лексичних одиниць, які вже вивчались студентами раніше. Наприклад, для поглибленого вивчення лексики як професійної, так і побутової тематики студентам рекомендується зареєструватися в мережі Lingvo Leo. Як свідчить практика, студенти із задоволенням користуються цією програмою, адже вона не потребує багато часу та є ефективною для запам'ятовування лексичних одиниць.

Зазначимо, що вдосконаленню навичок аудіювання сприяє застосування на заняттях з іноземної мови комп'ютерних комплексів, які включають у себе відеозаняття, а також добірки розроблених тестових та іншого виду завдань до них. Для посилення в студентів мотивації до вивчення іноземної мови деякі завдання подано в ігровій формі з добре виконаними графічними зображеннями та звуковим супроводом. Підкреслимо, що організація навчального процесу на основі застосування таких комплексів, як правило, здійснюється за принципом "від простого до складного", що практично втілено в наявності низки різних за складністю рівнів навчання. Причому під час вивчення іноземної мови опанування студентами знання-

ми, уміннями й навичками нижчого рівня дає їм можливість поступово перейти на вищий рівень [1; 9].

Варто зауважити, що комп'ютерні програми з вивчення іноземної мови обов'язково оснащені системою тестування та системою відстеження власного індивідуального прогресу в навчанні, що дає змогу досить точно визначити рівень опанування студентами іноземної мови. Водночас зазначимо, що вдосконалення навичок аудіювання під час самотійної роботи студентів має бути органічним складником цілісної системи навчання їх іноземної мови у вищій школі.

Зокрема, на аудиторних заняттях викладачі мають застосовувати різні сучасні комп'ютерні технології. Наприклад, викладачем може бути організовано відеоконференцію зі студентами інших ВНЗ або з носіями англійської мови, які проживають за кордоном. Як підтверджує практичний досвід роботи у виші, такі заняття викликають значний інтерес у студентів, сприяють підвищенню в них мотивації до вивчення англійської мови, руйнують мовні бар'єри у спілкуванні з іноземцями.

Зауважимо, що з метою вдосконалення в майбутніх фахівців навичок письма за допомогою комп'ютерних технологій створювались й демонструвались на заняттях спеціальні презентації англійською мовою відповідних навчальних матеріалів переважно за темами, які були пов'язані з майбутньою спеціальністю та мали за мету вдосконалення граматичних навичок студентів, адже без знання граматики неможливо правильно будувати речення.

Для вдосконалення граматичних навичок студентів викладачами були також розроблені спеціальні тести. Ці матеріали теж представлено на сайті кафедри іноземної мови, причому поряд з ними наведено посилання на он-лайн-тести з граматики за різним рівнем складності та темами. Як зазначили самі студенти, самотійне опрацювання граматики за допомогою таких тестів дає їм змогу глибше зрозуміти як окремі граматичні конструкції, так і порівняти, збагати мовний запас для обговорення різних тем. Зокрема, після проходження таких тестів майбутні фахівці чіткіше розуміють відмінності у використанні в англійській мові дієслів у різному часі, різницю між певними умовними способами, модальними дієсловами й іншими граматичними конструкціями.

Як встановлено, використання комп'ютерних технологій сприяє підвищенню ефективності процедур контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів. Такий контроль виконує функції традиційного контролю (контролюючу, освітню, інформаційну, розвивальну, навчальну), але водночас має власну специфіку, яка полягає в тому, що після виконання контрольних завдань студенти не тільки бачать помилки, які вони допустили, але й отримують зворотний зв'язок для проведення аналізу цих помилок та їх ліквідації.

Уточнимо, що на основі аналізу педагогічної літератури було виділено два основні види контролю знань і вмінь студентів за допомогою

комп'ютерних технологій: закриті тестові завдання та творчі контрольні роботи. Так, закриті тестові завдання розраховані на перевірку вміння людини працювати з текстами як загальної, так і вузької спрямованості, удосконалення знань лексичних одиниць та граматичних тем. Недоліком такого виду контролю знань та вмінь студентів є те, що він не відображає їх культуру мислення та не дає змоги оцінити вміння молодих людей будувати речення іноземною мовою. З огляду на це такий вид контролю рекомендується доповнювати творчими контрольними завданнями (формулюванням й аргументацією власної точки зору на відповідну наукову проблему, підготовкою презентацій тощо).

Ураховуючи невелику кількість годин, яка відводиться в сучасній вищій школі на вивчення англійської мови студентами неможливих спеціальностей, організацію інформаційно-навчальної діяльності студентів за допомогою комп'ютерних технологій на сучасному етапі можна впроваджувати тільки фрагментарно. У цьому випадку застосовуються комп'ютерні програми, які передбачають три типи діалогу між студентом та комп'ютером: реактивний, активний та інтерактивний.

Уточнимо, що реактивний діалог рекомендовано застосовувати зі студентами з низьким рівнем знань, адже в цьому випадку на задані комп'ютером питання студент має відповідати тільки "так" або "ні". Активний діалог розширює вибір для студента, йому доводиться робити вибір з багатьох нових і різних можливостей, приймати самостійне рішення. Інтерактивний діалог включає у себе змістовні питання та розвернуті відповіді в межах відповідної тематики [9].

Як встановлено, актуальною потребою сьогодення є також упровадження комп'ютерних технологій у систему дистанційної освіти студентів. Ця система включає сукупність різних форм, методів і засобів взаємодії студента та викладачів у дистанційному режимі, коли студент самостійно, але під контролем педагогів засвоює повний навчальний матеріал. Зокрема, для успішного здійснення дистанційного навчання зміст освіти з іноземної мови представлено у спеціальних інформаційних блоках, до яких входить опис навчальної дисципліни, текст підручника або навчального посібника в електронному вигляді, пакет завдань для контрольних та самостійних робіт, а також посилання на допоміжні сайти тощо.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що широке використання комп'ютерних технологій у вивченні іноземної мови студентами стала характерною ознакою сучасної системи вищої освіти, адже це значно полегшує процес вивчення іноземної мови та значно підвищує продуктивність цього процесу. Доступність можливостей мережі Інтернет сприяє прискоренню процесу вивчення іноземної мови, посилює зацікавленість у навчанні. Водночас слід пам'ятати, що інформаційні технології не можуть замінити живого спілкування між викладачем та студентом, тому вони є тільки вагомим допоміжним засобом навчання. Використання комп'ютер-

них програм потребує подальшого розвитку з урахуванням науково обґрунтованих та практично перевірених методів сучасної педагогічної науки.

У подальшому плануємо більш детально проаналізувати переваги та недоліки дистанційної освіти студентів вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Бартощак В. Л. Електронне навчання як один із сучасних методів викладання іноземної мови / В. Л. Бартощак // Сучасні підходи до викладання іноземної мови шляхи інтеграції школи та ВНЗ : матер. V Міжнар. конф. (17 квітня 2015 р., м. Харків). – Харків : ХНУ. – С. 13–15.
2. Вартанова И. И. К проблеме мотивации учебной деятельности / И. И. Вартанова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 33–41.
3. Гаврилов Б. В. Плюсы и минусы компьютеризированного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Б. В. Гаврилов. – Режим доступа: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/gavrilov.html>.
4. Котова А. В. Використання інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів / А. В. Котова // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2007. – № 21 (137). – С. 159–165.
5. Котова А. В. Роль інформаційних технологій в організації процесу навчання студентів ВНЗ з англійської мови / А. В. Котова // Вісник Харківського національного університету. Валеологія: Сучасність і майбутнє. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – № 978. – Вип. 11. – С. 81–84.
6. Лазаренко С. В. Використання сучасних засобів інформаційно-комунікативних технологій у процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах / С. В. Лазаренко, А. Шамсітдінов // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. – 2015. – Вип. 52. – С. 157–159.
7. Максимішина Т. М. Використання інформаційних інтерактивних технологій для підвищення ефективності навчання іноземній мові професійного спрямування у ВНЗ / Т. М. Максимішина // Сучасні підходи до викладання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ : матер. V Міжнар. конф. (25 квітня 2014 р., м. Харків). – Харків : ХНУ. – С. 113–115.
8. Сысоев П. В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – Москва : Либроком, 2013. – 264 с.
9. Торубара О. М. Застосування новітніх інформаційних технологій в навчальному процесі вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / О. М. Торубара // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.2. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.
10. Удовенко І. В. Читання автентичної англомовної економічної літератури та організація самостійної роботи студентів (з використанням комп’ютерних матеріалів) [Електронний ресурс] / І. В. Удовенко, М. І. Крупей, Л. А. Подворна // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2011. – Вип. 2. – С. 681–685. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/esprstp_2011_2_95.
11. Удовенко І. В. Комунікативна компетенція в іншомовному читанні (з використанням комп’ютерних технологій) [Електронний ресурс] / І. В. Удовенко, Л. А. Подворна // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2010. – Вип. 1. – С. 751–757. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/esprstp_2010_1_108.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Парфенова О. В. Использование компьютерных технологий для изучения английского языка студентами неязыковых факультетов

В статье раскрыта роль компьютерных технологий во время изучения английского языка студентами неязыковых факультетов. Проанализированы педагогические возможности этих технологий в трансляции будущим специалистам учебной информации, организации самостоятельной работы и проверки ее результатов, а также при организации дистанционного обучения. Охарактеризованы подходы к осуществлению оценки учебных достижений студентов с помощью компьютерных технологий. Освещен авторский опыт применения этих технологий для организации учебно-познавательной деятельности студентов, в том числе для работы со специальными текстами и лексическими единицами, совершенствования навыков письма и аудирования.

Ключевые слова: компьютерные технологии, английский язык, студенты неязыковых факультетов.

Parfyonova O. Computer Technology Usage for the English Language Study by Students of Non-Language Departments

The role of computer technologies for the English language study by students of non-language departments is presented in this article. It is established that teachers should use such a technology to share guidance materials for students, to organize and to control students' independent work, to evaluate their knowledge, and to organize e-learning. It is found that independent work organized by means of computer technologies allows choosing convenient temp of work, inculcates into work with additional copies. Special exercises given after texts contribute to the development of reading skills and deeper understanding of the texts. It is shown how to use computer technologies for work with different texts and lexical items, for the improvement of listening and writing skills, organization of students' educational activity. The approaches to the control of students' knowledge by means of computer technologies are analyzed. It is shown that there two main types of control tests (test questions of closed form, i.e. when several variants of the answer are suggested, one of which is correct and should be selected; test questions of open form (questions without suggested variants of answers or situation tests. Such tests are useful for the development of students' creativity). Taking into account the number of educational hours for the subject it should be concluded that during double periods computer technologies can be implemented only fragmentary.

Key words: computer technologies, the English language, students of non-language departments.

О. С. ПОНОМАРЬОВ

кандидат технічних наук, професор кафедри

С. М. РЕЗНІК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

І. В. АСЄЄВА

Асистент кафедри

Н. В. КРАВЦОВА

Інженер кафедри

Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут"

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто проблему професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у вищій технічній школі. Приділено увагу застосуванню інноваційних педагогічних технологій у викладанні загальноінженерних дисциплін, які є складовою професійної підготовки. Показано, що для розвитку пізнавальної активності майбутніх бакалаврів необхідно вводити в навчально-виховний процес нові форми, методи пізнавальної діяльності. Розкрито сутність, особливості та ефективність використання методів інтерактивного навчання у процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін. Наведено переваги нових, інноваційних методів навчання порівняно з традиційними технологіями.

Ключові слова: вища професійна освіта, інноваційні педагогічні технології, інтерактивні методи навчання, професійно орієнтовані дисципліни, майбутні бакалаври машинобудівних спеціальностей.

Одна з основних рис сучасності полягає в інноваційному характері як суспільного виробництва загалом, так і застосовуваних технологій. Прискорення науково-технічного прогресу зумовлює зміну структури економіки, однак при цьому базовою її галуззю протягом певного часу ще лишатиметься машинобудування. Адже саме воно забезпечує інші виробничі та невиробничі сфери обладнанням, в першу чергу засобами виробництва. Однак в умовах інноваційного розвитку відбуваються зміни і в характері машинобудування. Вони позначаються на всіх стадіях створення й використання її продукції – від проектування до зняття з експлуатації та утилізації.

Під безпосереднім впливом таких змін відбувається формування нових вимог до цілей, змісту й характеру професійної підготовки інженерів. Насамперед це стосується фахівців машинобудівних спеціальностей. Цілі їх підготовки орієнтуються на можливість успішної діяльності не тільки в умовах сьогодення, але й у майбутньому. Це передбачає як готовність до можливих змін у техніці й технологіях, так і розвиток креативних здібностей і здатності творити ці зміни. Саме така підготовка здатна забезпечити належну професійну компетентність майбутнього бакалавра і його високу конкурентоспроможність на ринку праці.

Зміст підготовки бакалаврів з машинобудування необхідно орієнтувати не стільки на оволодіння ними сучасною технікою і технологіями, скільки на глибоке знання базових фундаментальних і загальноінженерних дисциплін, які дадуть змогу успішно використовувати їх у процесі розробки та застосування інноваційних зразків техніки й ефективних виробничих технологій.

Характер підготовки інженерів машинобудівного профілю впливає з особливостей їхньої професійної діяльності й має передбачати, по-перше, використання інноваційних педагогічних технологій, по-друге, підвищення інтересу студентів до навчання й відповідної мотивації, по-третє, загальну гуманістичну спрямованість освіти і, по-четверте, особистісний розвиток як умову успішної реалізації майбутнім інженером свого творчого потенціалу.

Модернізація вищої освіти та Болонський процес спрямовують систему освіти на реалізацію соціальної функції. Ключовим показником конкурентоспроможності освіти і її якості слугує орієнтованість професійної підготовки на потреби ринку праці. Важливим є гармонійне поєднання загальноосвітніх, базових, профілюючих дисциплін, у процесі яких формуються не тільки професійні компетенції, а й соціально-особистісні, розвивальні прагнення до зростання індивідуального потенціалу шляхом здобуття нових знань, умінь, компетентності. Оновлення вищої технічної освіти на основі вирішення пріоритетних завдань має стати першорядною проблемою.

Творчу спрямованість педагогічної діяльності визначали у своїх працях видатні педагоги минулого, у тому числі Я. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Окремі питання педагогічної технології вищої школи досліджували відомі українські вчені: І. Зязюн, В. Беспалько, Н. Нічкало, О. Романовський, О. Пехота, С. Сисоєва, Л. Штефан та ін. Необхідно відзначити дослідження А. Нісімчук, О. Падалки, О. Шпак, які розглядали типи навчання та обґрунтовували необхідність впровадження нових методів і технологій їх використання.

Розвиток досліджень у галузі педагогічної технології розширив її розуміння, що відображено в різноманітних визначеннях цього поняття, які пропонували відомі педагоги-науковці та методисти. З точки зору В. Беспалька, М. Кларіна, В. Монахова, С. Сисоєвої та інших педагогічна технологія є процесуальним складником системи навчання, пов'язаним з дидактичними процесами, засобами та організаційними формами навчання.

У сьогоденній педагогіці існують різноманітні тлумачення поняття “педагогічна технологія”. Розглянемо деякі з них:

- педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін);
- педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, мето-

дів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов);

– педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько);

– педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. Монахов).

Особливості інноваційної педагогічної діяльності стали предметом дослідження таких вчених, як: В. Беспалько, Л. Виготський, Т. Гура, І. Дичківська, О. Ігнатюк, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Падалка, Н. Платонова, О. Пономарьов, О. Пехота, О. Романовський, С. Резнік, В. Сластьонін, Н. Тализіна, О. Шпак, Л. Штефан, І. Якиманська та інші. Обґрунтуванню структури, змісту та результатів інноваційної діяльності присвячені праці: К. Ангеловські, Л. Даниленко, Ю. Максимова та ін.

Враховуючи теоретичні дослідження та проведений аналіз літератури з цієї проблеми, необхідно відзначити, що проблемі використання інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть формуванню компетентності, підготовленості та професіоналізму в процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівного профілю, приділяється недостатня увага в педагогічних працях.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності ефективного використання інноваційних педагогічних технологій у викладанні професійно орієнтованих дисциплін майбутнім бакалаврам машинобудівних спеціальностей.

Сьогодні освіта стає одним з головних чинників цивілізаційного, економічного і соціального розвитку держави. Вона дає потужний поштовх процесу стратегічного вирішення завдань і забезпечення системного реформування національної вищої школи, адекватної модернізації та інтеграції її до європейського соціально-економічного, духовно-культурного, освітнього та інформаційного простору.

У нову інформаційну епоху саме вища освіта має стати основоположним елементом у напрямі прогресу, а інновації у різних сферах суспільної діяльності мають містити в собі високий динамізм, швидку зміну знань, інформації, технологій. За таких умов підвищується соціальне значення держави в забезпеченні доступу до якісної освіти, високого рівня знань, можливості набуття відповідних умінь, компетентності.

З огляду на ці обставини можна відзначити, що в сучасному освітньому процесі проблема інноваційних методів навчання залишається однією з актуальних у педагогічній і науково-дослідній діяльності. Вища школа потребує постійного ретельного вивчення, науково-практичного обґрунтування й послідовного використання в навчально-виховному процесі кращого досвіду інноваційної освітньої діяльності. Перш за все йдеться про інтерактивні форми й методи навчання та специфіку їх використання у

вищих навчальних закладах, які набувають особливого значення в системі інженерної освіти.

У сучасному суспільстві роль інженерної діяльності невпинно зростає. Науково-технічний прогрес, складність новітньої техніки і технологій зумовлює особливе значення професійної діяльності інженерно-технічних кадрів у національній економіці будь-якої країни. Розвиток професійної свідомості бакалаврів з машинобудування передбачає усвідомлення можливостей, обмежень і сутності своєї спеціальності не тільки у вузькому розумінні цього слова, але й розуміння відповідальності інженера, цілей інженерної діяльності, її соціально-культурного значення у XXI ст. загалом.

Як зазначає І. Добронравова, “сучасний етап розвитку інженерно-технологічної діяльності характеризується системним підходом до вирішення складних науково-технічних задач, звертанням до соціальних, гуманітарних, природничих і технічних дисциплін” [1, с. 211]. На початку свого розвитку інженерна діяльність була більш вузькоспрямованою та стосувалась власне проектування, розробки та впровадження техніки і технологій. З часом її структура ускладнювалась і важливим її компонентом у сучасному розумінні виступає також виконання організаційно-управлінських і навіть педагогічних функцій.

Сучасний інженер, як підкреслює один з провідних українських вчених у сфері сучасної педагогіки О. Романовський, - “це не просто технічний фахівець, що вирішує вузькопрофесійні завдання. Його діяльність поєднана з природним середовищем, основою життя суспільства і самою людиною. Тому орієнтація сучасного інженера тільки на природознавство, технічні науки і математику, яка здавна формується ще у вищому навчальному закладі, не відповідає його справжньому місцю в науково-технічному розвитку сучасного суспільства. Вирішуючи свої, здавалося б, вузькопрофесійні завдання, інженер активно впливає на суспільство, людину, природу. Завданням сучасного інженерного корпусу стає не просто створення якогось технічного пристрою, механізму, машини чи технології, а й забезпечення їхнього нормального функціонування, зручність обслуговування, дбайливе ставлення до навколишнього середовища, організація соціальних умов упровадження та функціонування технічної системи з максимальними зручностями, безпекою та користю для людини. Також потрібно підкреслити, що останнім часом в інженерній діяльності особливого значення набуває соціотехнічне проектування, яке головну увагу приділяє не машинним компонентам, а людській діяльності, її соціальним і психологічним аспектам” [2, с. 156].

Наразі навчально-виховний процес у вищій школі технічного профілю передбачає вивчення таких чотирьох циклів навчальних дисциплін: соціально-гуманітарних, фундаментальних (природничо-наукових), професійно-орієнтованих і спеціальних. Між ними та змістом і характером майбутньої професійної діяльності інженера існує логічний взаємозв'язок. З метою активізування професійної підготовки майбутніх фахівців, яким до-

ведеться працювати в умовах інформаційного суспільства, у багатьох вищих навчальних закладах впроваджена організація навчального процесу, спрямована на розвиток творчого інтелектуального потенціалу студентів.

Як справедливо підкреслюють О. Пономарьов та А. Харченко, “принцип інформаційно-діяльнісного засвоєння студентами навчального матеріалу передбачає різні способи роботи з інформацією на основі розвитку дослідницького методу, що включає збирання, розподіл, структурування, трансформацію значущої інформації, породження нової інформації з тієї, що є. Підвищення інтелектуалізації творчості студентів передбачає також освоєння ними нових умінь (робота з довідковою літературою, пошук потрібних відомостей у заданій ситуації, переробка їх на основі систематизації, класифікації, комбінування, синтезу тощо)” [3, с. 31].

С. Резнік, зазначає, що “одне з критичних питань сьогодення, над яким мають міркувати й майбутні інженери, - суперечність між приростом інформації та загальним рівнем знань у суспільстві. ... інформація та знання не є тотожними, й в сьогоденному інформаційному суспільстві збільшується кількість людей, які більшою мірою емоційно реагують, ніж критично, глибоко осмислюють інформацію” [4, с. 49], а отже, “однією з важливих проблем сьогодення, яку потрібно вирішити у системі освіти, є спрямованість молоді на інтелектуальну працю, на розвиток розумових здібностей, на бажання працювати із складними завданнями” [4, с. 52].

Вже саме оволодіння майбутніми фахівцями такою методологією здатне істотно розширити можливості її успішного використання в майбутній професійній діяльності. Тому так важливо її застосовувати в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Тим більш, що ця методологія значною мірою впливає на розвиток навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Та роль, яку відіграють ці дисципліни в системі професійної освіти та в забезпеченні її належної якості, вимагає ефективних сучасних підходів до вивчення та глибокого розуміння сутності й значення навчального матеріалу.

Дисципліни професійної підготовки посідають своєрідне проміжне місце між фундаментальними і спеціальними дисциплінами. Вони показують можливість практичного використання положень, принципів і закономірностей, що вивчають у фундаментальних дисциплінах, для технічних застосувань, оскільки безпосереднє перенесення цих знань на вивчення спеціальних дисциплін було б надзвичайно складним і проблематичним, значно спрощують цей процес і підвищують ефективність всієї професійної підготовки майбутніх бакалаврів.

До загальнопрофесійної підготовки, яку здобувають студенти машинобудівних спеціальностей, належать дисципліни “Опір матеріалів”, “Теоретична механіка”, “Деталі машин”, “Теорія механізмів і машин”, “Прикладне матеріалознавство”, “Нарисна геометрія та інженерна графіка” тощо, які, у свою чергу, закладають основу майбутньої кваліфікації спеціаліста.

Навчальні курси цих дисциплін мають на меті розвиток у студента інженерного мислення з точки зору вивчення й удосконалення сучасних методів, правил і норм конструювання та розрахунку деталей і машин загального призначення. На жаль, у їх процесі їх викладання ще значною мірою використовують традиційні, вже дещо застарілі методи і педагогічні технології. Для підвищення ефективності їх вивчення науково-педагогічному персоналу відповідних кафедр доцільно виходити з розуміння необхідності нової освітньої парадигми.

С. Заветний, О. Пономарьов та С. Пазиніч зазначають, що “характерними рисами сучасної освіти стають істотне ускладнення її змісту і значне зростання обсягу знань, які зумовлені прискоренням науково-технічного прогресу, що вимагає розробки і впровадження в педагогічну практику нової освітньої парадигми” [5, с. 81]. Цілком очевидно, що нова парадигма не може виходити із застосування застарілих форм і методів викладання.

Між дисциплінами професійної підготовки майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей існують міжпредметні зв'язки, на які спрямовані дидактичні принципи навчального процесу.

Як зазначає А. Педорич, міжпредметні зв'язки дають змогу при вивченні нового матеріалу спиратися на раніше вивчені знання в інших предметах, виділяти опорні, “наскрізні” для ряду предметів поняття, до яких систематично повертаються викладачі різних дисциплін, послідовно розкриваючи їхні окремі сторони [6]. Крім того, це допомагає формувати у студентів цілісне уявлення про системність їхньої професійної підготовки і про взаємозалежність матеріалу професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін та можливості його використання в практиці майбутньої професійної діяльності.

Інноваційні педагогічні технології значною мірою ґрунтуються на цій єдності та використанні міжпредметних зв'язків. Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як “процес створення, поширення й використання нових засобів для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому” [7, с. 173], як “результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем” [8, с. 87], як “актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток” [9, с. 121].

О. Язвінська підкреслює, що “розробка та застосування інноваційних форм організації навчального процесу, а також діагностика якості знань у вищих навчальних закладах мають носити системний характер, що дозволяло би забезпечити взаємозв'язок між усіма елементами навчального процесу, підвищити рівень його керованості та навчально-методичного забезпечення. Вони також мають бути впровадженими в усіх формах навчання, по всій вертикалі навчального плану, в усіх видах навчального процесу: лекції, семінари, практичні, лабораторні, самостійна робота студента, практика, заліки, іспити, поточний контроль” [10, с. 348].

І. Дичківська зазначає, що “інтерактивне навчання суттєво впливає на свідомість і почуття особистості з метою виховання компетентного й відповідального громадянина; на формування в учнів громадянських поглядів, почуттів та переконань, належної поведінки” [11, с. 84].

Ми вважаємо, що інтерактивне навчання створює умови для формування в особистості громадянської свідомості, активності й відповідальності; позбавляє освітню систему її традиційних істотних недоліків: пасивності, спричиненої традиційним викладанням, відсутності взаємодії між студентами; педагогічної недосконалої деяких методів; слабкої толерантності щодо різних культурних, соціальних, економічних та етнічних груп.

Висновки. Таким чином, системне й послідовне застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій у процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін здатне істотно підвищити рівень підготовки майбутніх бакалаврів з машинобудування і створювати надійні передумови для відродження цієї вкрай важливої галузі національної економіки на принципово новій технічній і технологічній основі. Тим самим це сприятиме успішному інноваційному соціально-економічному розвитку нашої країни.

Список використаної літератури

1. Добронравова І. С. Філософія науки / І. С. Добронравова, Л. І. Сидоренко, С. П. Петрушенков, Л. О. Шашкова. – Київ, 2002. – 312 с.
2. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О. Г. Романовський. – Харків : Основа, 2001. – 312 с.
3. Пономарьов О. С. Логіко-методологічні основи активізації професійно-пізнавальної діяльності студентів / О. С. Пономарьов, А. О. Харченко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2009. – № 4. – С. 29–35.
4. Резнік С. М. Трансформація цінностей освіти в інформаційному суспільстві / С. М. Резнік // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2015. – № 4. – С. 47–53.
5. Заветний С. О. Філософія впливу : монографія / С. О. Заветний, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч. – Харків : Видавець Савчук О. О. : ХНТУСГ ім. П. Василенка, 2011. – 204 с.
6. Педорич А. В. Міждисциплінарні зв’язки загально технічних дисциплін [Електронний ресурс] / А. В. Педорич // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія “Педагогічні науки”. – 2011. – Вип. 88. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_88/Pedorych.pdf.
7. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н. П. Наволокова. – Харків : Основа, 2009. – 176 с.
8. Даниленко Л. Педагогічний словник / Л. Даниленко. – Київ : Логос, 2001. – 185 с.
9. Єрмаков І. Г. Нова школа нової України на зламі століть / І. Г. Єрмаков // Психологія і педагогіка життєтворчості. – Київ : ІЗМН, 1996. – С. 21.
10. Язвінська О. М. Застосування інноваційних освітянських технологій в контексті запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу / О. М. Язвінська // 63 науково-практична конференція науково-педагогічних працівників, аспірантів, студентів та структурних підрозділів університету. – Київ : НТУ, 2007. – С. 347–349.

11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Пономарев А. С., Резник С. Н., Асеева И. В., Кравцова Н. В. Инновационные педагогические технологии в преподавании профессионально ориентированных дисциплин

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих бакалавров машиностроительных специальностей в высшей технической школе. Уделяется внимание использованию инновационных педагогических технологий в преподавании профессионально ориентированных дисциплин, которые являются составляющей профессиональной подготовки. Показано, что для развития познавательной активности будущих бакалавров необходимо вводить в учебно-воспитательный процесс новые формы, методы познавательной деятельности. Раскрыта сущность, особенности и эффективность применения методов интерактивного обучения в процессе преподавания общинженерных дисциплин. Приведены преимущества применения новых, инновационных методов обучения в сравнении с традиционными технологиями.

Ключевые слова: *высшее профессиональное образование, инновационные педагогические технологии, интерактивные методы обучения, профессионально ориентированные дисциплины, будущие бакалавры машиностроительных специальностей.*

Ponomaryov A., Reznik S., Asieieva I., Kravtsova N. The Use of Innovative Pedagogical Technologies in Teaching Engineering Disciplines

The article deals with the application of innovative pedagogical technologies in the training of future bachelors of mechanical-engineering specialties in the higher technical school. Improving the quality of specialists' training requires a search for effective ways of formation in students the system of ideas about their future careers and skills, organization and management. The effectiveness of training is directly dependent on the level of activity of students. One of the main objectives of the professional training of future specialists is not only the accumulation of knowledge and skills, but also the ability to apply them in practice, the development of cognitive and creative interests, and the desire for self-education. Therefore, it is necessary to pay attention to the use of innovative pedagogical technologies in teaching of general engineering disciplines that are part of the training. It has been shown that for the development of informative activity of the future bachelors, new forms and methods of cognitive activities that develop creative abilities and form the system of values of the individual should be included in the educational process. When creating didactic and psychological conditions they will contribute to the demonstration of students' activity.

In the process of studying this problem, features and effectiveness of the use of interactive teaching methods in the teaching of general engineering disciplines were shown that can contribute to the effective assimilation of knowledge, improvement of cognitive activity that will allow making professional decisions.

Systemic and consistent application of modern innovative pedagogical technologies in teaching of general engineering disciplines can significantly increase the level of training of mechanical-engineering specialties.

Key words: *higher professional education, innovative pedagogical technologies, interactive learning methods, general engineering discipline, bachelors of mechanical-engineering specialties.*

УДК 378.46.4: 796.011.1

А. В. РИБНИЦЬКИЙзавідувач кафедри фізичного виховання і спорту,
заслужений тренер України з гандболу**О. С. НЕСТЕРОВ**

старший викладач

Таврійський державний агротехнологічний університет, м. Мелітополь

**ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ
НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ЗАСОБАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті наведено психолого-педагогічну характеристику, функції та принципи формування здорового способу життя студентів на заняттях з фізичного виховання засобами сучасних, ефективних фізкультурно-оздоровчих технологій. Виділено освітню, рекреативну й оздоровлювальну, інформаційну функції та низку принципів, які надають змогу на більш якісному рівні організувати формування здорового способу життя студентів.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, функції, принципи, фізкультурно-оздоровча технологія.

Упровадження сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій у навчально-тренувальний процес студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) визначає обґрунтованість однієї зі складових оздоровчої системи, яка повинна бути побудована з урахуванням базових запитів студентів. Рівень рухової активності значної частини студентів у період навчальних занять становить 50–65%, а в період канікул – 18–22% від біологічної потреби. Ці показники свідчать про реально існуючий дефіцит рухової активності протягом років навчання у ВНЗ. Заняття з фізичного виховання не можуть компенсувати недостатності рухової активності, тому що тільки використання фізичного навантаження обсягом 1,3–1,8 години на добу рекомендовано розглядати як гігієнічну норму. Студенти займаються фізичним вихованням 4 академічних години на тиждень, а на старших курсах – 1–2 години на тиждень. Студентську молодь уражає недостатня рухова активність – гіпокінезія, що є передумовою найбільш масових захворювань [7]. До того ж сучасні вимоги життєдіяльності, мінливість умов навчання та виробництва свідчать, що недостатньо володіти високим рівнем освіти й культури, глибокими професійними знаннями та навичками, потрібне ще добре здоров'я. Без нього неможливо досягти життєво важливих цілей.

За твердженнями дослідників (В. Бальсевич, С. Бідл, С. Блейер, М. Віленський, О. Дубогай, О. Мінцер, І. Мурахов, К. Роджерс, Е. Фокс, А. Чоговадзе та ін.), останнім часом спостерігається стійке погіршення стану здоров'я студентської молоді, що є неминучим наслідком ігнорування нею рухової активності, як у режимі навчального дня так і в позанавчальний час. Пошуку ефективних шляхів формування здорового способу життя присвя-

тили свої дослідження філософи (Н. Візітей, С. Манукян, О. Мінцер), представники медицини (М. Амосов, Г. Апанасенко, С. Блейєр, В. Войтенко, Е. Деці, Ю. Лісіцин, І. Муравов та ін.), психологи та педагоги (В. Агеєвець, Л. Божович, Б. Братусь, П. Виноградов, М. Віленський, Дж. Гілфорд, В. Сластьонін та ін.). З метою підвищення ефективності впливу фізичного виховання на організм, рухової активності вчені ведуть пошуки нових підходів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій (В. Безпутчик, Д. Воропаєв, О. Гордейченко, Н. Корж).

Мета статті – визначити функції, принципи та надати психолого-педагогічну характеристику формування здорового способу життя студентів ВНЗ на заняттях з фізичного виховання засобами фізкультурно-оздоровчих технологій.

Проведені дослідження на початку 2013–2014 навчального року серед студентів першокурсників ДНУ ім. Олесь Гончара м. Дніпропетровська свідчать, що 17,8% студентів не хвилюються за своє здоров'я, але байдуже до нього ставляться. І це при тому, що 35,1% з них належать до спеціальної медичної групи, більшість має декілька захворювань. На запитання: “Скільки годин на тиждень ви приділяєте фізичному вихованню, крім занять фізичним вихованням в університеті?” – отримано відповіді від 1 до 10 годин: 18% – 2 години, 15% – 4 години, 5% – 5 годин, 29% студентів не займаються зовсім; 72% студентів вважають, що фізичним самовихованням потрібно займатися для того, щоб підтримувати своє тіло в тонусі, для його краси й стрункості. Для занять фізичним вихованням у позанавчальний час у 43% студентів не вистачає вільного часу, у 25% – немає бажання займатися, 18% бракує сили волі.

Проте аналіз програм фізичного виховання студентів ВНЗ засвідчує, що вони зорієнтовані лише на розвиток певних фізичних якостей та складання нормативів.

Для вирішення цієї проблеми потрібна спрямованість на підвищення освітнього процесу з предмета “Фізичне виховання” у ВНЗ і збільшення практичних занять за рахунок регулярного відвідування навчальних занять і позанавчальних форм практичних занять, тобто секцій спортивного вдосконалення. Серед студентів найпопулярнішими видами рухової активності є сучасні фізкультурно-оздоровчі технології. Найважливішим фактором фізичного виховання засобами фізкультурно-оздоровчих технологій є отримання швидкого ефекту від фізкультурно-спортивних занять. Тому пріоритет повинні мати популярні види рухової активності, сучасні фізкультурно-оздоровчі технології, практичним проявом яких є велика різноманітність фізкультурно-оздоровчих програм [6].

Для студентського віку характерна інтенсивна робота над формуванням своєї особистості, відпрацюванням індивідуального стилю поведінки. Формування особистості свого “я” йде від зовнішнього обліку до того, що визначає ядро, стрижень особистості, – її характеру та світогляду. Пошук свого покликання поєднується з неосвіченістю, емоційною вразливістю,

імпульсивністю, переоцінкою своїх сил і в зв'язку із цим розчаруванням під час зустрічі з неочікуваними труднощами [2]. Студентському віку притаманна деяка дисгармонія. Бажання й прагнення в молодих людей розвиваються раніше, ніж воля та сила характеру, бракує соціальної зрілості. У фізіологічному аспекті в студентському віці завершується фізичне дозрівання організму. До 17–18 років процес усебічного вдосконалення рухової функції близький до завершення [1]. Таким чином, студентський вік можна назвати заключним етапом поступального вікового розвитку психофізіологічних можливостей організму. Студенти в цей період володіють великими можливостями для напруженої навчальної та фізичної праці. У зв'язку із цим сучасні заняття з фізичного виховання стають для них важливим засобом зміцнення здоров'я, природною біологічною руховою основою для формування здорового способу життя.

У ході дослідження доведено, що проблему формування здорового способу життя студентів ВНЗ на заняттях з фізичного виховання засобами фізкультурно-оздоровчих технологій треба розглядати з боку функційних зв'язків і відносин. Ми виділили такі основні функції формування здорового способу життя студентів на заняттях з фізичного виховання засобами фізкультурно-оздоровчих технологій: освітню, рекреативну та оздоровчу, інформаційну.

Освітня функція полягає в тому, що процес навчання культури здоров'я спрямований, перш за все, на формування знань, умінь і навичок, збагачення досвіду творчої діяльності з виховання дбайливого ставлення до збереження та загартування індивідуального здоров'я. Студенти повинні отримувати необхідні фундаментальні відомості з основ здоров'я, які представлені у визначеній логічній послідовності, усвідомити їх і використовувати в різних ситуаціях.

Рекреативна й оздоровлювальна функції виражені під час використання фізкультурно-спортивної діяльності у сфері організації здорового дозвілля або в системі спеціальних відновлювальних заходів. Її застосовують з метою задоволення емоційних запитів, активного відпочинку та відновлення тимчасово втрачених функційних можливостей організму за рахунок збільшення практичних занять, регулярного відвідування навчальних занять і позанавчальних форм практичних занять, тобто секцій спортивного вдосконалення.

Сучасні тенденції у світовому оздоровчому русі супроводжуються появою нових видів рухової діяльності. Однією з них є фізкультурно-оздоровчі технології, які набули останніми роками поширення серед учнівської молоді.

У контексті нашого дослідження ми розуміємо фізкультурно-оздоровчу технологію як системне поняття, що є синтезом сучасних науково обґрунтованих фізкультурно-оздоровчих засобів, які застосовують в оздоровчій фізичній культурі, і новітніх психолого-педагогічних підходів у методиці побудови та проведення занять з урахуванням статевих особливос-

тей студентів і їх мотиваційних пріоритетів. Пріоритетом у студентів є фізкультурно-оздоровчі технології, тобто сучасні популярні види рухової активності, практичним проявом яких є велика різноманітність фізкультурно-оздоровчих занять з ритмічної та атлетичної гімнастики, аеробіки, шейпінгу, бодібілдингу, оздоровчого бігу, плавання, пілатесу, стрейчингу, йоги тощо. Ці заняття дають швидкі результати у фізичній підготовці, корекції фігури, зниження маси тіла, формують мотивацію до регулярного відвідування навчальних занять і секцій спортивного вдосконалення [5].

Ми розглядаємо інформаційну функцію як засіб накопичення, розповсюдження та передачі інформації, яка стосується охорони й збереження індивідуального здоров'я людиною. Духовні та матеріальні цінності, створені людством у галузі збереження та закріплення здоров'я, є носіями суттєвої інформації, перш за все, про засоби вдосконалення своїх природних якостей і функційних можливостей організму. Інформаційна функція взаємопов'язана з усіма іншими.

Організація формування здорового способу життя студентів у процесі занять з фізичного виховання засобами сучасних, ефективних фізкультурно-оздоровчих технологій спирається в нашому дослідженні на такі принципи: 1) спрямованість на розвиток усвідомленого вибіркового, позитивного ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності на основі задоволення потреб; 2) урахування індивідуальних особливостей студента; 3) діяльнісного підходу – націлення студентів на активне виконання індивідуальних занять фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, розвиток пізнавальних і творчих можливостей, включення студентів у процес фізичної самоосвіти та самовдосконалення; 4) оздоровчої спрямованості – основний сенс у нашому дослідженні у використанні фізкультурно-оздоровчих технологій полягає в обов'язковій установці на досягнення найбільшого і, безумовно, оздоровчого ефекту, тобто ефекту зміцнення здоров'я; 5) науковості – є провідним орієнтиром під час формування здорового способу життя студентів на заняттях з фізичного виховання з використанням фізкультурно-оздоровчих технологій; застосування сучасних фізкультурно-оздоровчих занять відповідно до рівня розвитку науки й техніки, з урахуванням досвіду, накопиченого в цій відносно молодій сфері академічних досліджень; 6) узгодженості вимог керівництва ВНЗ, викладачів кафедр і колективу студентів, під час дотримання яких можлива реалізація принципів управління процесом формування здорового способу життя студентів на заняттях з фізичного виховання засобами фізкультурно-оздоровчих технологій [3].

Отже, розглядаючи процес навчання студентів основним джерелом отримання знань з питань формування здорового способу життя й прикладом можна вважати викладачів фізичного виховання. До них суспільство висуває високі вимоги: професіоналізм, розвинутий інтелект, високі моральні якості, психічне й фізичне здоров'я, мудрість [4]. Сучасний викладач фізичного виховання, який використовує в професійній діяльності фізкуль-

турно-оздоровчі технології, повинен мати відповідні психологічні та фізіологічні показники (працездатність, фігура, загальний зовнішній вигляд, упевненість у собі, готовність до роботи, гарне самопочуття).

Висновки. Отже, ми визначили функції формування здорового способу життя студентів на заняттях з фізичного виховання з використанням сучасних, ефективних фізкультурно-оздоровчих технологій, а саме: освітню, рекреативну й оздоровлювальну, інформаційну. Виокремлення функцій передбачає використання різноманітних форм, засобів, методів фізкультурно-оздоровчих технологій для реалізації в практиці ВНЗ фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Ми виділили такі принципи формування здорового способу життя студентів під час занять з фізичного виховання з використанням цих технологій: спрямованість на розвиток вибіркового, позитивного ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності, урахування індивідуальних особливостей студента, діяльнісного підходу, оздоровчої спрямованості, науковості, узгодженості вимог керівництва ВНЗ, викладачів кафедр і колективу студентів, при дотриманні яких можлива реалізація принципів управління процесом формування здорового способу життя студентів. Їх застосування на заняттях з фізичного виховання з використанням фізкультурно-оздоровчих технологій надало нам змогу на якіснішому рівні організувати процес формування здорового способу життя студентів ВНЗ, для того, щоб здоровий спосіб життя став для молоді одним із пріоритетів серед багатьох цінностей сучасної людини.

Список використаної літератури

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : монографія / І. П. Аносов. – Київ : Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Виленский М. Я. Гуманитарные ориентиры физической культуры в подготовке специалистов / М. Я. Виленский, В. В. Черняев // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 14–18.
3. Воронін Д. Є. Загальнопедагогічний і психологічний аналіз сутності і компонентів здорового способу життя студентів економічних спеціальностей / Д. Є. Воронін, М. М. Окса // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХДАДМ (ХХП), 2006. – № 6. – С. 3–20.
4. Москаленко Н. Готовність вчителів фізичної культури до інноваційної діяльності / Н. Москаленко // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць. – Львів, 2006. – С. 299–301.
5. Пономаренко М. В. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології в системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / М. В. Пономаренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2012. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2012_24/files/P2412_47.pdf.
6. Пономаренко М. В. Формування мотиваційного компонента учнів загальноосвітніх навчальних закладів до занять фізичною культурою / М. В. Пономаренко // Сучасні соціально-економічні системи та проблеми освітології : тези доп. І Всеукр. наук.-практ. конф. молодих вчених та аспірантів 13 квітня 2013. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський ун-т імені Альфреда Нобеля, 2013. – № 24 (77). – С. 286–294.

7. Присяжнюк С. І. Фізичне виховання : навч. посіб. / С. І. Присяжнюк, В. П. Краснов, М. О. Третьяков, Р. Т. Раєвський та ін. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Рыбницкий А. В., Нестеров А. С. Формирование здорового образа жизни студентов вуза на занятиях по физическому воспитанию средствами физкультурно-оздоровительных технологий

В статье дается психолого-педагогическая характеристика, определяются функции и принципы формирования здорового образа жизни студентов на занятиях по физическому воспитанию средствами современных, эффективных физкультурно-оздоровительных технологий. Выделяются образовательная, рекреативная и оздоровительная, информационная функции и ряд принципов, позволяющих на более качественном уровне организовать процесс формирования здорового образа жизни студентов.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, функции, принципы, физкультурно-оздоровительная технология.*

Rybnitskiy A., Nesterov A. Forming of the Healthy Way of Life of the Students in the Process of Physical Training with Using of the Physical-Health Technologies

In this article description psychological and pedagogical characteristics, functions and principles of forming of the Healthy Way of Life of the Students in the process of Physical Training with using of the modern effective physical-health technologies. There are educational, recovery and healthy, informative functions, and set of principles that allow for a more qualitative level to organize the process of the Healthy Way of Life of the Students. The introduction of modern sport and recreation techniques in the educational training process of higher school (HS) students determines the validity of one of the recreation system components which should be built taking into account the basic students' queries. Student youth is prone to the lack of physical activity – hypokinesia which precedes most common diseases. Additionally, modern life requirements, constant changeability of learning environment and production attest to the insufficiency of having a high level of education and culture, profound professional knowledge and skills, as well as to the necessity of having good health. Vital goals are impossible to achieve to the full without it. In our experiential and educational work we have identified the functions of a healthy lifestyle formation of HS students during Physical Training lessons by means of modern, effective sport and recreation techniques. These are educational, recreational and health improving, informational functions. Singling out the functions involves the use of various forms, means, sport and recreation techniques for HS practical application during sport and recreation activity.

Key words: *Healthy Way of Life, functions, principles, physical-health technologies.*

О. В. РЯЗАНЦЕВА

здобувач

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕРЕДАЧІ ІНФОРМАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто комунікативну взаємодію суб'єктів навчального процесу як засіб передачі інформації в системі дистанційної освіти. Визначено структуру спілкування, а саме його комунікативний, інтерактивний та перцептивний аспекти. Розглянуто немовні засоби комунікації та її класифікацію за кількістю співрозмовників і типом відносин між учасниками. Визначено структуру процесу педагогічного спілкування та його інструменти. Аргументовано зв'язок готовності викладачів до педагогічної комунікації з умовами ефективності дистанційного навчального процесу. Встановлено, що сьогодні ефективність виконання викладачем дистанційної системи навчання таких функцій, як формування навчальної мотивації студентів, визначення цілей і завдань навчання, передача знань, досвіду, організація взаємодії між студентами, залежить від якості володіння ним комунікативними вміннями та подолання комунікативних бар'єрів, що, в свою чергу, зумовлює необхідність уведення до навчальних програм підготовки викладачів системи дистанційного навчання спеціальних курсів, які будуть спрямовані на розвиток їх дистанційних комунікативних здібностей і, як наслідок, можливість подолання такої проблеми дистанційної форми навчання, як поява комунікативних бар'єрів та відсутність психологічного комфорту учасників дистанційного навчання. Наголошено, що встановлення комунікативних зв'язків, сприяння адаптації студентів, спонукання, співпраця, діагностика навчальних досягнень, використання різних дидактичних методів для розвитку індивідуальних якостей студентів дають змогу ефективніше й успішніше здійснювати взаємодію з ними, що забезпечує досягнення мети навчання. Зауважено, що результати аналізу в подальшому можуть бути використані для розробки спеціального курсу "Основи професійно-педагогічної комунікації в системі дистанційної освіти".

Ключові слова: викладач, дистанційне навчання, взаємодія, комунікація, спілкування.

Сьогодні багато викладачів позитивно оцінюють потенціал дистанційних технологій навчання для організації комунікації зі студентами. Інноваційна діяльність у дистанційному навчанні потребує від викладачів спеціальної підготовки. Майже всі викладачі використовують комп'ютер у своїй роботі, однак часто вони ще відчують труднощі через нестачу необхідних навичок і вказують на недостатні комп'ютерні навички як на чинник, що заважає переходу на дистанційну форму навчання. Крім того, укладання навчальних матеріалів для дистанційних курсів потребує розширення знань з психології опосередкованого спілкування, ознайомлення з дидактичними можливостями телекомунікаційних технологій та різноманітного програмного забезпечення [4, с. 86–87].

Дистанційне навчання – це технологія навчання, яка характеризується прагненням до співробітництва, самоствердженням і високим рівнем

комунікації. Коли йдеться про дистанційне навчання, треба мати на увазі наявність у системі викладача, навчального матеріалу в різних формах і студента. Але головне – це взаємодія викладача та студента. Ефективність дистанційного навчання залежить від викладачів з універсальною підготовкою, які володіють сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, психологічно готові до роботи зі студентами в новому навчально-пізнавальному середовищі [3, с. 27].

Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Все починається з викладача, з його вміння організувати зі студентами педагогічно доцільні відносини як основу творчого спілкування. На цьому етапі, на жаль, і розкривається проблема появи комунікативного бар'єру та невміння викладачів здійснювати комунікацію на відстані. Дослідження показують, що тривожність і розлад студенти можуть відчувати до кінця курсу, але не наважуватимуться написати про це тьютору.

Дослідження показують, що відсоток студентів, які спроможні вчитися самостійно, без спілкування з іншими, досить малий. Виконання групових завдань, робота в групі за методикою соціально-психологічного тренінгу, участь у ситуаційних і ділових іграх значною мірою посилюють мотивацію навчання. Але в такій роботі необхідний індивідуально-диференційований підхід для врахування ступеня розуміння, справді самостійної роботи та завчасного усунення психологічних бар'єрів. Це вимагає постійного індивідуального опитування й тестування, а також організації бесід для аналізу успіхів кожного студента та оцінки якості розуміння навчальної інформації й відтворення її [3, с. 25].

Важливість комунікативної взаємодії (спілкування) в дистанційній освіті підтверджують багато науковців: О. Барков, І. Борозенець, В. Бурдаєв, О. Вільхівська, І. Возна, Н. Волкова, О. Гороховатський, Ю. Гурова, Д. Давидов, Т. Донченко, І. Ковріжних, Б. Кузіков, О. Купенко, В. Кухаренко, Т. Лаврик, В. Любчак, Н. Муліна, В. Степанов, О. Оробінська, О. Передрій, О. Поморцева, О. Пушкар, М. Руденко, О. Сукачова, П. Федорук, С. Шило, Г. Яценко, але й сьогодні недостатньо розвиненим залишається вміння викладачів здійснювати комунікацію на відстані, результатом чого є поява комунікативних бар'єрів та ускладнення передачі знань у процесі навчання та як наслідок – зниження якості освіти.

Мета статті полягає у визначенні основних видів взаємодії суб'єктів навчального процесу під час передачі навчальної інформації в системі дистанційного навчання.

В сучасних умовах постає проблема вироблення вміння вести спілкування, організувати комунікаційний процес. Традиційна система навчання, що довгий час була спрямована на пасивне осягнення інформації, не може повною мірою задовольнити цю вимогу. Досить часто випускники освітніх закладів не можуть вести вільну розмову, проводити презентації, брати участь у форумах чи конференціях. Пасивність учнів спричиняє бідність комунікації. Спілкування стає переважно односкладним і має на меті

короткі відповіді на запитання вчителя. Зворотний зв'язок, який є таким необхідним для виявлення труднощів навчального процесу, проведення опитування потреб студентів є дуже слабкими або зовсім відсутні. Докорінним чином ситуація змінюється в дистанційній формі освіти, що з самого початку побудована на новій парадигмі відносин між викладачем і студентом, широко використовує комунікативні технології в процесі навчання. Дискусії, форуми, конференції допомагають студенту розвинути необхідні комунікативні навички та відшліфувати ті, які він уже має. Таким чином, запровадження дистанційного навчання в сукупності з особистісно орієнтованим підходом до викладання допомагає студенту осмислено вступати в комунікативний процес, збагнути його важливість для формування ефективного навчального середовища [7, с. 44].

Важливий компонент дистанційного навчання – зв'язок між суб'єктами освітнього процесу. Тому більшість дослідників зауважують на особливому значенні організації міжособистісного спілкування в дистанційному навчанні. Також наголошують на ролі зворотного зв'язку в цьому процесі, тому що саме в спілкуванні передається соціокультурний досвід від викладача до студентів.

Таким чином, при організації дистанційного навчання необхідно дотримуватися основних принципів ефективної взаємодії:

- ретельна організація дидактичного діалогу; імітування діалогу в навчальних матеріалах;
- організація персональної підтримки студентів у період між заняттями: консультації, надання інформації, в якій вони можуть бути зацікавлені (про надходження нової інформації на сайті, створення навчальних спільнот тощо);
- розподіл інтерактивної діяльності в оптимальному співвідношенні із самостійною роботою студента [2, с. 167–168].

Роль викладача дуже важлива, адже він повинен допомогти студентові повірити в свої сили та можливості, зрозуміти цілі та завдання навчання. У такому разі воно стає більш умотивованим, оскільки викладач відчутно посилює мотивацію під час зворотного зв'язку та застосовує засоби формування й закріплення навичок студентів [3, с. 24].

Найголовніші якості педагога не обмежуються знаннями свого предмета. Він – умілий комунікатор. Комунікативна поведінка педагога, заснована на його коректності, вимогливості до себе й учнів, стимулює пізнавальний інтерес, мотивацію процесу навчання. Продуктивна комунікативна поведінка сприяє створенню в процесі навчання ділової атмосфери, налаштовує на взаємодію, ритмічність у роботі [5, с. 51].

Поняття комунікації стало знаковим для розвитку сучасного інформаційного суспільства, в якому комунікація постає основним елементом його становлення та розвитку. Традиційно поняття “комунікація” визначають у двох планах: по-перше, в якості лінії з'єднання двох систем; по-друге – в якості взаємодії двох особистостей, результатом якої є передача

чи отримання повідомлення [7, с. 35]. Професійне володіння комунікативною поведінкою, вміння долати комунікативні бар'єри й ускладнення є запорукою продуктивного спілкування педагога [1, с. 26].

Спілкування – це процес взаємодії та взаємин суб'єктів (особистостей, соціальних груп), під час якого відбувається взаємообмін діяльністю, інформацією, емоціями, оцінками, знаннями, навичками, вміннями, а також вольовий контакт [5, с. 7]. Григорій Сковорода вважав, що суспільство, де кожен, спілкуючись з іншими, реалізує свої природні обдарування, можна побудувати тільки за допомогою освіти й самопізнання [5, с. 10].

З огляду на складність процесу спілкування має сенс визначити його структуру. Найпоширенішою є модель, згідно з якою структура будь-якого акту спілкування включає три взаємозалежні аспекти: комунікативний, інтерактивний та перцептивний.

Комунікативний аспект спілкування, чи комунікація у вузькому розумінні слова, складається з обміну інформацією між індивідами, які спілкуються.

Інтерактивний аспект полягає в організації взаємодії між індивідами, які спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями та вміннями, а й діями. Це – взаємодія людей, що передбачає певну форму організації спільної діяльності (згода, пристосування, конкуренція чи конфлікт).

Перцептивний аспект спілкування означає процес сприйняття один одного партнерами та встановлення на цій основі взаєморозуміння. Перцептивні навички виявляються в уміннях визначати контекст спілкування, розуміти настрій партнера за його вербальною й невербальною поведінкою [5, с. 15].

Комунікація може обслуговуватися й немовними засобами:

- оптико-кінетичні – жести, міміка, пантоміміка;
- паралінгвістичні – якість голосу, його діапазони, тональність;
- екстралінгвістичні – паузи, плач, сміх;
- просторово-часові засоби – взаємне розміщення партнерів, часова затримка початку повідомлення [5, с. 20].

Спеціалісти стверджують, що тільки 7% інформації має зміст сказаного, 55% передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% – якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр). У процесі спілкування невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому сказане не завжди тотожне тому, що демонструє поведінка. Так, учитель може говорити про доброзичливе ставлення до учня, але поводитися при цьому нервово, відчужено. На цій підставі ймовірні сумніви учнів у його щирості [1, с. 58].

Комунікацію класифікують за кількістю співрозмовників і типом відносин між учасниками:

- внутрішня комунікація;
- міжособистісна комунікація;
- комунікація в малих групах;

– публічна комунікація (20–30 учасників). Наприклад, виступ перед аудиторією, де є функціональний розподіл: активний промовець і пасивна аудиторія;

– організаційна комунікація (100 і більше учасників). Коли люди працюють в одній організації, вони пов'язані багатьма комунікаційними ситуаціями, які загалом і формують соціально-психологічний клімат колективу;

– масова комунікація (1000 і більше учасників), яка включає газети, журнали, телебачення, радіо [5, с. 20–21].

Навчальні матеріали дуже рідко спроможні адаптуватися до вимог студентів, тому що ці вимоги найчастіше стають відомі саме під час навчання. Отже, адаптивну роль, як правило, виконує тьютор. Він може допомогти студенту стати автономним, самостійно навчатися мистецтву вчитися. Все це відбувається через спілкування. Діалог дає змогу студенту переказувати його потреби, розуміння, ділитися сумнівами, долати невпевненість [3, с. 64].

Результативність будь-якого процесу діяльності залежить не від використаної технології, а від того, що та як передбачив фахівець, який її застосував. Успішне й продуктивне керування навчальним процесом – ключова властивість успішного навчання [3, с. 65].

Модератор дискусії (тьютор) виконує чотири головні ролі:

– педагогічна роль (використовуючи запитання, фокусувати дискусію на головних концепціях, принципах і вміннях);

– організаційна роль (встановити предмет обговорення, керувати взаємодією та напрямом дискусії – важливий елемент її успішності);

– соціальна роль (створення дружнього соціального простору для навчання та комфортного психологічного клімату для спілкування підкреслює майстерність модератора);

– технічна роль (тьютор повинен створити учасникам комфортні умови роботи із системою та програмним забезпеченням) [3, с. 67–68].

Структура процесу педагогічного спілкування:

– моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап);

– організація безпосереднього спілкування в момент початкової взаємодії (комунікативна атака);

– управління спілкуванням під час педагогічного процесу;

– аналіз спілкування, що відбулося, й моделювання подальшого спілкування [5, с. 25].

У системі дистанційної освіти педагогічна комунікація є провідним чинником організації цього процесу спілкування між суб'єктами навчання. Виділяють такі інструменти такого спілкування:

– форум (дискусія) – інструмент обміну повідомленнями, коли такий обмін відбувається в певному часовому проміжку (декілька годин, тижнів чи місяців). Фактично форум є основним засобом спілкування студентів і викладачів. На відміну від звичайних інтернет-форумів, у вбудова-

ному в систему дистанційної освіти форумі важливою є категоризація повідомлень за типом (запитання, відповідь, ідея тощо). При посилянні студентом запитань викладач має бути проінформований про появу такого повідомлення від студента (наприклад, внутрішньою поштою);

– обмін файлами – інструменти обміну файлами дають можливість студентам завантажувати файли зі своїх локальних комп'ютерів на сервер системи й відкривати доступ до цих файлів іншим студентам і викладачам. Обмін файлами дає змогу зробити зручнішим і швидшим процес обміну великими пакетами інформації між учасниками навчального процесу. Більшу частину завдань студенти виконують на своїх локальних комп'ютерах. Тому підтримка системою обміну файлами робить зручною та швидкою відправку результатів викладачу;

– внутрішня пошта – електронна пошта, читати та відсилати яку можна тільки в межах системи. У більшості систем листи можна відсилати студентам, викладачам і групам студентів. У деяких використовують адресу книги з можливостями пошуку;

– записні книжки й журнали – їх можуть використовувати студенти для записів і заміток про навчальний процес і матеріали курсів, а також для полегшення роботи із завданнями, які виконують за декілька кроків. Журнали бувають загальними на весь курс, приватними (для кожного студента) та груповими. Студент може відкривати доступ до свого приватного журналу для інших студентів чи викладачів. Викладач може використовувати записи студента для оцінки рівня знань, а також для модифікації матеріалів курсу на основі заміток студентів;

– чат (бесіда) – розмова між людьми через Інтернет у реальному часі. Фактично це обмін короткими текстовими повідомленнями. Учасники чату можуть бачити тільки повідомлення, які прийшли за останні декілька хвилин, чи фіксовану кількість останніх повідомлень. Можна архівувати бесіду для оффлайн-читання;

– відеосервіси – вони дають можливість проводити сеанси відеозв'язку між студентами та викладачами. Як відеопотік можна проводити покази слайдів, транслювати відеозаписи. Використання відеопотоків дає змогу продемонструвати студентам процеси, які важко просто описати чи зобразити, використовуючи графіку;

– класна дошка – це електронна версія звичайної класної дошки. На дошках можуть писати як викладачі, так і студенти в спеціальних віртуальних класах. Викладач може провести на ній детальне роз'яснення незрозумілого матеріалу, студенти можуть використовувати дошку для демонстрації результатів своєї роботи. Серед поширених можливостей класної дошки є групова подорож Інтернетом. Це процес, під час якого викладач відвідує сайти в Інтернеті за допомогою спеціального переглядача, й студенти бачать відкриті ресурси на своїх комп'ютерах. Таку функцію можна досить ефективно використовувати в навчальному процесі, якщо викладач застосовує звукове коментування [6, с. 20–27].

У процесі педагогічного спілкування непомітно для викладача можуть виникати різноманітні труднощі, які ускладнюють сприйняття інформації студентами, унеможливають адекватні їх когнітивні, поведінкові реакції. Такі труднощі кваліфікують як комунікативні бар'єри (бар'єри в комунікації) [1, с. 56].

Комунікативні бар'єри або фільтри поділяються на зовнішні та внутрішні. До внутрішніх комунікаційних бар'єрів, які залежать від стану особистості в процесі спілкування, належать почуття невпевненості, ізоляції, страху перед використанням комунікаційних технологій, невміння організувати свій час і працювати самостійно, низький рівень комунікативної компетенції. Зовнішні бар'єри виражаються в проблемах із організацією проходження курсу, забезпеченні оптимального рівня зворотного зв'язку [7, с. 54].

Висновки. Отже, сьогодні ефективність реалізації викладачем дистанційної системи навчання таких функцій, як формування навчальної мотивації студентів, визначення цілей і завдань навчання, передача знань, досвіду, організація взаємодії між студентами, залежить від якості володіння ним комунікативними вміннями. Викладач повинен бути готовим до подолання всіх труднощів, які виникають під час налагодження комунікативних зв'язків: острах студентів першими ставити запитання викладачу; відчуття невпевненості на перших етапах отримання знань, відчуття ізольованості. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність уведення до навчальних програм підготовки викладачів системи дистанційного навчання спеціальних курсів, які будуть спрямовані на розвиток їх дистанційних комунікативних здібностей. Встановлення комунікативних зв'язків, сприяння адаптації студентів, спонукання, співпраця, діагностика навчальних досягнень, використання різних дидактичних методів для розвитку індивідуальних якостей студентів дають можливість ефективніше й успішніше здійснювати взаємодію зі студентами, що забезпечує досягнення мети навчання.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 256 с.
2. Іваненко Л. О. Психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання / Л. О. Іваненко, І. О. Зуєв // Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє : збірник науково-методичних праць II всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 19 травня 2016 р. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2016. – С. 167–168.
3. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання : навч.-метод. посіб. – Київ : ТОВ Редакція “Комп’ютер”, 2007. – 128 с.
4. Любчак В. О. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті : монографія / В. О. Любчак, О. В. Купенко, Т. В. Лаврик, Н. І. Муліна та ін. – Суми : Вид-во СумДУ, 2009. – 160 с.
5. Руденко М. В. Комунікативні процеси у педагогічній діяльності. Креативні технології навчання : навч. посіб. / М. В. Руденко, І. М. Мороз. – Київ : КНУБА, 2016. – 204 с.

6. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій : монографія / П. І. Федорук. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, 2008. – 326 с.

7. Яценко Г. Ю. Феномен комунікативності в системі ціннісних пріоритетів дистанційного навчання: фактори інтенсифікації : монографія / Г. Ю. Яценко. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 122 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2016.

Рязанцева А. В. Взаимодействие преподавателя и студента как средство эффективной передачи информации в условиях дистанционного образования

В статье рассмотрено коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса как средство передачи информации в системе дистанционного образования. Определена структура общения, а именно его коммуникативный, интерактивный и перцептивный аспекты. Рассмотрены неречевые средства коммуникации и ее классификация по количеству собеседников и типу отношений между участниками. Определена структура процесса педагогического общения и его инструменты. Аргументирована связь готовности преподавателей к педагогической коммуникации с условиями эффективности дистанционного учебного процесса. Установлено, что сегодня эффективность выполнения преподавателем дистанционной системы обучения таких функций, как формирование учебной мотивации студентов, определение целей и задач обучения, передача знаний, опыта, организация взаимодействия между студентами, зависит от качества владения им коммуникативными умениями и преодоления коммуникативных барьеров, что, в свою очередь, обуславливает необходимость введения в учебные программы подготовки преподавателей системы дистанционного обучения специальных курсов, которые будут направлены на развитие их дистанционных коммуникативных способностей и, как следствие, возможность преодоления такой проблемы дистанционной формы обучения, как появление коммуникативных барьеров и отсутствие психологического комфорта участников дистанционного обучения. Подчеркнуто, что установление коммуникативных связей, содействие адаптации студентов, побуждение, сотрудничество, диагностика учебных достижений, использование различных дидактических методов для развития индивидуальных качеств студентов позволяет эффективнее и успешнее осуществлять взаимодействие с ними, что обеспечивает достижение целей обучения. Отмечено, что результаты анализа в дальнейшем могут быть использованы для разработки специального курса “Основы профессионально-педагогической коммуникации в системе дистанционного образования”.

Ключевые слова: преподаватель, дистанционное обучение, взаимодействие, коммуникация, общение.

Ryazantseva A. The Interaction of the Teacher and Student as a Means of Efficient Information Transfer in the Conditions of Distance Education

The article considers communicative interaction of subjects of educational process as a means of information transfer in the system of distance education. Defined the structure of communication, namely, the communicative, interactive and perceptual aspects. Considered nonverbal communication and its classification by the number of interlocutors and the type of relationship between the parties. The structure of the process of pedagogical communication and its tools. Reasoned communication of readiness of teachers for pedagogical communication conditions for the effectiveness of distant learning process. Installed that today, the efficiency performance of a teacher distance learning system with functions such as: formation of learning motivation of students, objectives of training, transfer of knowledge, experience, organization of interaction between students depends on the quality of the possession of com-

communicative skills and overcoming communication barriers. This, in turn, necessitates the introduction in the curricula of the teacher training system, distance learning special courses, which will focus on the development of their communicative abilities remote and as a consequence the possibility of overcoming this problem of distance learning as the emergence of communication barriers and lack of psychological comfort of participants of distance learning. Since the establishment of communication links, the promotion of students ' adaptation, motivation, cooperation, diagnostics of educational achievements, the use of different didactic methods for the development of personal qualities of students allows for a more efficient and more successful to cooperate with them to achieve the learning objectives. The results of the analysis can be further used for the development of a special course "Basics of professional pedagogical communication in the system of distance education".

Key words: *teacher, distance learning, interaction, communication, communication.*

УДК 378.2.001.76

Т. І. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ІНТЕГРАЦІЇ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР

У статті з огляду на сучасний стан інтеграції вищої освіти в європейській освітній простір викладено концептуальні авторські позиції щодо професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістерського педагогічного процесу та розкрито їх культурологічний вплив на особистісний розвиток студентів.

***Ключові слова:** інтеграція, викладач, культура, магістранти, європейський освітній простір.*

Швидкозмінний та відкритий європейський ринок в умовах інформаційного вибуху вимагає наукового пошуку комплексу нових цивілізаційних компетентностей, диверсифікує педагогічні професії та розширює не тільки попит на педагогічних працівників, а й підвищує “планку вимог” до організаторів вищої освіти, культури науково-викладацького персоналу. Культура, праця та навчання у вищих навчальних закладах перетворюються на органічне ціле.

У цих умовах традиційна система особистісно неорієнтованої підготовки викладачів вищої школи поступається неперервному розвитку їх фахового вдосконалення, створенню максимальних умов для самовдосконалення, оперативному оновленню базової професійної освіти, залученню викладачів до вивчення культури та досвіду європейських країн, значній перебудові стратегії й мети магістерської підготовки, створенню для цього нових програм на замовлення викладацьких кадрів, урізноманітненню форм надання висококваліфікованих освітніх послуг тощо.

Значні надії покладають на магістерську підготовку викладацьких кадрів, які, крім соціальних якостей, наділені новими суб’єктивними культурологічними якостями та характеристиками: творчою незалежністю, здатністю до свідомого вибору й рефлексії, саморегуляції та максимальної морально-творчої самореалізації. Ці якості мають стати системотвірним фактором сучасної та майбутньої педагогічної діяльності викладача в умовах інтеграції педагогів Європи (саме такі орієнтири проголошує наше сучасне суспільство).

Сучасні дослідники доходять науково обґрунтованого висновку про те, що “вища освіта – це організована діяльність, спрямована на засвоєння і поширення ціннісної культури з метою формування особистості, адекватної природі цього суспільства” [1, с. 356].

Тому піддають ревізії традиційне ставлення держав, урядів до викладача як до виконавця державних освітніх програм. Сучасного й майбутньо-

го викладача треба готувати згідно з історично детермінованими цілями, загальнолюдськими й національними цінностями, з огляду на це, розробляти адекватні стратегії неперервної педагогічної освіти, педагогічних процесів, які спроможні допомогти викладачеві Європи стати панацеєю від загроз і ризиків, спричинених глобалізаційними процесами та іншими колізіями сучасної цивілізації.

На нашу думку, минув час репродуктивних настанов. Історія залишила людству для його порятунку не так багато часу та можливостей. А тому багато вчених світу розглядають педагогічні зусилля як гарантовану інвестицію у вирішення багатьох складних світових проблем. Час вимагає ґрунтовної деонтологічної компетентності та культури всієї людської спільноти – від урядовців, управлінської, політичної еліти (і їх – насамперед).

Розроблення світовою та європейською педагогікою сучасних, побудованих на загальнолюдських моральних цінностях принципів, норм поведінки та правил “жити разом”, “співпрацювати поруч”, які б регламентували поведінку в різноманітних системах відносин усіх без винятку людей, практично означає прийняття чітких зобов’язань: змінити сутність і призначення вищої освіти, взявши крен на підвищення її впливу на загальну культуру світу, на розвиток духовної культури українського народу, народів усього світу.

В Україні інтеграція освіти, яка б сприяла поступовому й природному її входженню в динамічний світовий освітній простір, відбувається спонтанно й безсистемно. Відсутня цілеспрямована державна політика щодо інтеграції освітніх процесів і наукових досліджень, а звідси: брак нових інтегральних підходів, координації зусиль академічних, освітніх, культурних, інформаційних комплексів, науково обґрунтованих засобів інтеграції, єдності та взаємозв’язків педагогічних явищ і процесів.

Інтеграційні процеси відбуваються в кожній сфері людської діяльності – як у виборі її мети, так і в методах її досягнення.

Значний вплив на інтеграцію освіти мають зовнішні чинники. Головні з них визначені Всесвітньою конференцією ЮНЕСКО з вищої освіти (Париж, 1998 р.): глобалізація світової економіки; глибинні зміни в міграційних процесах; демографічні чинники; зростання обсягу наукових і технічних знань; розвиток культурного рівня населення тощо.

Унаслідок політичних, економічних і соціальних змін у другій половині ХХ ст. у Європі посилилася тенденція до інтеграції, у тому числі в галузі вищої освіти, яка має сприяти забезпеченню участі держави у формуванні західноєвропейського освітнього простору, розширенню співробітництва з іншими державами світу в галузі освіти.

Вагомі кроки в цьому напрямі вже зроблено, зокрема: приведено у відповідність до міжнародних вимог освітньо-кваліфікаційні рівні та ступеневість освіти, триває робота над державними стандартами, укладено угоди про співпрацю з більше ніж 50 країнами світу. Розширення міжнародного співробітництва України вимагає підготовки кваліфікованих кадрів.

Стратегія всебічного реформування вищої освіти об'єктивно потребує активізації потенціалу науки й освіти, серйозної консолідації творчих зусиль організаторів вищої освіти, яка покликана не тільки оперативної й постійно адаптуватися згідно із соціально-економічною та духовно-моральною ситуацією в світі та державі, а й випереджати ці процеси, задовольняючи соціальне замовлення на підготовку та перепідготовку викладачів.

Тому державна політика у справі розбудови вищої освіти спрямована на досягнення українською освітою сучасного світового рівня, подальший розвиток національних освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів примноження культурологічного й інтелектуального потенціалів викладацьких кадрів нового покоління, висококваліфікованих фахівців широкого профілю, здатних працювати в режимі випереджальної системи вищої освіти в умовах стрімких економічних змін і глобалізації відносин, запроваджувати нові системи вузівського навчання з урахуванням усього прогресивного, що напрацьовано у світовій, європейській та українській педагогічній науці й практиці.

На теоретико-методологічному рівні проблеми майбутньої підготовки викладачів вищої школи вже було висвітлено в працях українських філософів, психологів, педагогів і культурологів (Є. Барбіної, І. Беха, Г. Балла, Я. Бельмаз, С. Боришевського, С. Вітвицької, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Морозова, В. Олійника, С. Крисюка, В. Кудіна, Н. Ничкало, Н. Протасової, О. Пехоти, Л. Пуховської, В. Семиченко, Т. Туркот, С. Шандрук, В. Червонецького, Д. Чернилевського та ін.). Вони визначили вагомі й перспективні можливості інтеграції педагогічних знань, професійно орієнтованих позицій у змістових навчальних модулях професійної підготовки викладачів вищої школи.

Мета статті – висвітлити планетарний підхід до вдосконалення професійної підготовки професорсько-викладацького складу.

Наші дослідження надають змогу зробити висновок, що ефективність інтеграції педагогічних знань і формування на їх основі професійних позицій викладачів вищої школи залежать від сукупності умов, які забезпечують безпосередньо чи опосередковано перебіг цього процесу. На наш погляд, у структурі системи психолого-педагогічних умов реалізації процесу інтеграції вищої освіти в європейський освітній простір можна виділити два основних блоки:

- глибоке вивчення європейського досвіду та добір, конструювання й використання в магістерському педагогічному процесі цілісного трактування (у розумних межах) педагогічних явищ як інтегративної цілісності;
- спільний пошук способів і засобів порівняння педагогічних явищ та фактів різних зарубіжних систем освіти й життєдіяльності, сучасного методичного їх забезпечення.

Блок конструювання й використання у вищій школі педагогічних напрацювань, що стосуються інтегративної цілісності, має відбуватися без усіляких інфантильних установок, обоження одних наукових педагогіч-

них досягнень і критики інших, навіть тоді, коли йдеться про внутрішню інтеграцію, інтеграцію в найближчому освітньому середовищі.

Найважливішим є врахування в процесі конструювання вузівського педагогічного процесу спіралеподібного руху, що не лише накопичує все нові й нові цінності, знання, уявлення, досвід, а й реалізує зв'язок людини з людиною в тих його формах, які треба вважати необхідними й достатніми для цілісного буття людини як культурної істоти та цілісного буття культури як олюдненого світу (М. Каган).

Ідеться про використання деякими вченими терміна “швидкість руху” для визначення, зокрема, швидкості культурних рухів, покладених в основу створення сприятливих умов для впливовості вищої освіти на суспільні явища, про суперечність між швидкостями загальнокультурного руху та освітнього.

Ступінь культури, який ми маємо наразі, висуває вимоги діяти згідно з ним, якщо хочемо досягти позитивних результатів. Системотвірним фактором спільних дій має стати широкомасштабне впровадження принципу *гуманізації* в усі ланки та сфери професійної підготовки спеціалістів, гуманістична зорієнтованість ціннісних орієнтацій викладачів на шляху до інтеграції у світовий освітній простір.

У зв'язку із цим ми маємо будувати сучасний магістерський педагогічний процес *культуровідповідно*. Це означає, що його конструювання з метою інтеграції у світове чи європейське освітнє середовище має відбуватися з урахуванням таких реалій і вимог:

- адекватно відображати сучасні тенденції суспільного розвитку світу та Європи, культурних, соціальних, економічних, психологічних, математичних, біологічних та інших наук, а також перспективні напрями вдосконалення й підвищення якості життя через поглиблення та гуманізацію процесів комунікації, інформатизації, факторів корпоративної культури, спрямування їх на збереження й удосконалення життя взагалі;

- бути систематизованими на кожному етапі формування готовності викладачів вищої школи до педагогічної діяльності в нових умовах соціально-культурних реалій;

- мати високий рівень фундаментальної теоретико-педагогічної підготовки, в якій оптимально сполучається достатня широта загальнолюдської культури, психолого-педагогічної підготовки з глибиною рівнево-предметної профілізації;

- створити професійно орієнтоване середовище, яке забезпечує діалектичну єдність ефективної взаємодії суб'єктів вузівського педагогічного процесу за допомогою всебічного забезпечення професійно-пізнавальної, науково-дослідницької та 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;

– організувати спеціальну підготовку майбутніх викладачів до інтеграції педагогічних ідей, досвіду й узагальнення тих досягнень світової та європедагогіки, які мають безсумнівні переваги над українською педагогікою.

За нашими уявленнями, у майбутній магістерській підготовці викладачів потрібно зберегти розумне поєднання багатого позитивного й унікального українського досвіду інтеграції діяльності спеціально створених для цього програм державного підпорядкування з освоєнням ними й творчим запровадженням світового та європейського досвіду формування загальнолюдських цінностей.

Загалом зазначимо, що майбутні перспективи інтеграції освітнього простору в європейський простір далеко не визначені, як і не визначено механізмів зближення загальнолюдських цінностей з унікальними культурами й цінностями народів. Наразі найактуальнішими мають бути дослідження педагогіки та культури світу, створення спільних відповідних меті інтеграції академічних центрів або хоча б лабораторій, а в найближчій перспективі – науково-дослідних інститутів порівняльної педагогіки.

Нині українська професійна педагогіка досліджує багато таких загальнолюдських проблем, які ще вчора сприймали абстрактними, а сьогодні щодня вони стають актуальнішими, конкретнішими, торкаючись усіх мешканців планети в пошуках більш досконалої системи освіти, шляхів інтеграції в європейський освітній простір, подолання планетарної провінційності, деформації моральної свідомості. Такі пошуки прогресивних викладачів відбуваються в усьому світі. Цей пошук є архіважливим, бо якщо саме зараз засобами освіти не докласти до цього зусиль, до оздоровлення морально-психологічного клімату в усіх сферах, пробудження совісті, обов'язку, людяності та відповідальності, то в недалекому майбутньому всі негативні явища у відносинах людей, народів, країн, які спостерігаються сьогодні, можуть мати катастрофічні наслідки.

Такий підхід пояснюють тим, що будь-яка система освіти може бути засобом саморозвитку й успішної професійної самореалізації тільки тоді, коли для цього створено внутрішні умови. Тому сучасна Вища Школа Світу потребує викладача-професіонала, мислення якого не обмежене лише спеціальними знаннями, а має риси універсалізму, фундаментальності та морально-духовної основи, викладача, який би не тільки міг удосконалювати зміст своєї професійної діяльності, а й був взірцем високої духовності, духовної культури.

Сучасному викладачу треба рішуче “повернутися обличчям” до культури та виховання, бо якщо й надалі він абсолютизуватиме свою місію як транслятора знань, у такої освіти не буде майбутнього, вона виродиться в систему дистанційного навчання й вимре (Прес-служба НАПН України).

Запропонований концептуальний підхід може бути реалізовано лише за умови всім світом визнаної, перспективної зараз і в майбутньому *гуманістичної парадигми освіти*. Саме в такій парадигмі закладено теоретичні закономірності професійної підготовки викладачів непедагогічних, зокрема

технічних, ВНЗ Міжнародного товариства інженерної педагогіки ЮНЕСКО та акредитованих Міжнародних центрів інженерної педагогіки в Україні, які визначили загальноєвропейські принципи інженерної освіти шляхом формування методологічних і практичних засад педагогічних компетенцій: академік Г. Півняк, професор Ф. Артюхов, професор П. Пілов, директор Центру інженерної педагогіки (Дніпро) Ю. Шабанова та ін.

Основна ідея інженерної педагогіки в українському освітньому просторі полягає в такому:

- любов до людини: чи то студента, чи прибиральниці, чи поважного професора (Г. Півняк);
- обмеження інженерної освіти тільки науково-професійними знаннями, нехай і найвищої якості, приховує в собі небезпеку втрати спадкоємності в науці;
- наука, що втрачає людину, виключає з наукового простору морально-етичні, комунікативні, аксіологічні та психологічні аспекти, не має перспектив для подальшого існування;
- викладач, який є посередником між людиною та технікою, між живим і неживим, між теоретичним та екзистенційним, несе відповідальність за якість не тільки інтелектуальної, а й загальнокультурної підготовки;
- освіта, позбавлена морально-ціннісної, смислової, світоглядної еволюційної функції, виглядає штучним чинником соціокультурної системи, яка природно відторгає нежиттєздатні компоненти;
- сучасний соціокультурний контекст вищої інженерної освіти, посилення її ролі як першоджерела світоглядних концептів зумовлюють процес реформації [3, с. 117].

За словами Л. Нечепоренко, викладача вищої школи треба готувати “на тих першоджерелах, які породжують і підтримують людину як найвищу цінність, яка себе такою визнає і намагається самореалізуватися в світі, не знищуючи нічого і нікого, але запобігати виникненню зла і створюючи умови для розвитку всього найкращого, що може втілити людина в своїй сутності та в навколишньому середовищі” [2, с. 4].

Таким чином, концепція інтеграції вищої освіти на культурологічних і гуманістичних засадах передбачає не сліпе копіювання інноваційних процесів в освіті, оскільки вона в такому разі може бути механічно скопійованою замість того, щоб бути самобутньою та збагаченою світовим досвідом. Вища освіта має розвиватися в кожній країні своїми шляхами й здійснюватись у різних організаційних формах, виявляючи при цьому суперечливі тенденції – узгодження та демократизацію на європейському рівні з урізноманітненням гуманістичних традицій на національному рівні.

В умовах прискорення суспільно-економічної еволюції ХХІ ст. розвинуті країни Європи розпочали створювати єдиний європейський простір вищої освіти на основі Болонської декларації 1999 р., орієнтованої на підвищення якості підготовки фахівців, зокрема педагогічних. Розробляють фундаментальні засади щодо принципів формування ЄНП у галузі науко-

вих досліджень, концепція якого затверджена Європейською радою в 2000 р. у Лісабоні. У цій концепції йдеться про інтеграцію як розгортання наукових досліджень країн Євросоюзу та СНД з метою взаємовигідного співробітництва, як створення реально діючого європейського наукового простору, який повинен бути відкритим для всього світу (Шоста рамкова програма).

Висновки. Отже, європейська стратегія розвитку освітніх систем розглядає вищу освіту в контексті континентальних прогресивних тенденцій – як велику професійну й суспільну цінність, ефективний засіб розвитку всіх освітніх систем, як перетворювальну силу кожного суспільства. Цим пояснюють наукове обґрунтування найважливіших напрямів і концептуальних підходів до інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір через досягнення високої культури, духовного взаємозбагачення й толерантності в співпраці учасників європейського освітнього простору, оновлення законодавчих вимог до кандидатів на підвищення свого професійного статусу, створення мотивів для неперервного професійного вдосконалення.

Наш досвід організації магістерської професійної підготовки викладачів різних спеціальностей показав: професійне культурологічне взаємозбагачення та співтворчість викладачів і магістрантів досягають мети, коли відбувається спільний цілеспрямований пошук педагогічної істини, що сприяє:

- полегшенню переходу від навчання до самонавчання, сприйняття та розуміння цих процесів як самоцінності й відповідальності за те, щоб усе в цьому світі підпорядковувалося логіці та гармонії;
- піднесенню педагогічної свідомості на вищій професійній рівень;
- розвитку здатності викладача адекватно сприймати власні індивідуальні якості, точно передбачати, як вони можуть впливати на вчинки й професійну поведінку;
- стимулюванню вільнодумства, максимального емоційного залучення кожного магістра до конкретної творчої ситуації;
- тренуванню чутливості та сприйнятливості до емоційного стану інших людей;
- набуттю нових навичок активного аналізу складних педагогічних явищ, внутрішніх властивостей та педагогічного досвіду, професійних вчинків, їх мотивів.

Отже, йдеться про створення стимулювальної системи культурологічного навчання, яку магістрант сприймає би як щось надзвичайне й життєво необхідне для роботи, де він міг би сам обирати такі види пізнавальної діяльності, за яких відбувається постійний пошук оптимальних, розрахованих на перспективу педагогічних рішень.

Список використаної літератури

1. Морфологія культури : тезаурус / за ред В. О. Лозового. – Харків : Право, 2007. – 384 с.
2. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність : монографія / Л. С. Нечепоренко. – Харків : Видавничий центр ХНУ, 2009. – 276 с.
3. Шабанова Ю. Інженерна педагогіка в Національному гірничому університеті: світовий виклик сучасній вищій освіти / Ю. Шабанова // Вища школа. – 2012. – № 10. – С. 117–120.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Сущенко Т. И. Культурологическая парадигма интеграции магистерской подготовки преподавателей высшей школы в европейское пространство

В статье с учетом состояния интеграции в европейское образовательное пространство изложены авторские концептуальные позиции касательно профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистерского педагогического процесса, рассмотрено его культурологическое влияние на личностное развитие студентов.

Ключевые слова: интеграция, преподаватель, культура, магистрант, европейское образовательное пространство.

Sushchenko T. Culturological Paradigm of Integration of Master's Training Teachers in Higher Education in the European Space

In view of the state of integration into the European educational space described copyrights conceptual positions to training high school teachers in a master's pedagogical process, considered his culturological influence on the personal development of students.

Undergoes revision of the traditional attitude of State and Government to the teacher as an executor of public education programs. Present and future teacher should be prepared in accordance historically determined objectives, human and national values and, for this reason, to develop an adequate strategy of continuous pedagogical education, pedagogical processes that are able to help the teacher to Europe to become a panacea for the threats and risks posed by globalization processes and other conflicts of modern civilization.

Is determined that a factor of Joint Action should be large-scale implementation of the principle of humanization in all aspects and areas of professional training, orientation humanistic value orientations of teachers towards integration into the world educational space.

In this regard, we have to build a modern master process pedagogical culturological. This means that its design to integrate into the global or European educational environment should take into account these realities and requirements: adequately reflect the current trends of social development in the world and Europe, cultural, social, economic, psychological and other sciences as well as specially organized system of communication through the use of modern information technology, professional opportunities of solving important problems, scientific analysis of socio-economic nature of professional issues at international and European requirements.

Key words: integration, teacher, culture, undergraduate, European educational space.

УДК 378.147:81'271:640.4(045)

К. В. ТРОФІМУК

кандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті проаналізовано основні завдання та принципи тренінгів. Наведено тренінги, які стали найбільш успішними при формуванні професійних навичок та професійного спілкування в майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи.

Ключові слова: тренінгові технології, комунікативні тренінги, фахівці готельно-ресторанної справи, професійна підготовка, психологічна підтримка.

Сучасна вища освіта перебуває в умовах постійних динамічних змін та перетворень, які торкаються всіх сфер життєдіяльності людини. Тому актуальною постає проблема пошуку таких форм навчання, які відповідатимуть новим освітнім потребам та сприятимуть формуванню професійної компетентності студентів, майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

На сьогодні в Україні вдосконалюється система підготовки фахівців з готельно-ресторанної справи відповідно до вимог професійної освіти. На цьому наголошено в низці нормативно-правових державних документів, а саме в Законах України “Про вищу освіту” (2001), “Про туризм” (1995), “Про курорти” (2000). Під час професійної підготовки фахівців цієї галузі у вищій школі обов’язковою умовою навчання та майбутньої професійної діяльності є володіння професійними навичками та навичками професійного спілкування.

Сформувати професійні навички та майстерність спілкування студентів можна за допомогою тренінгів, під час яких вирішують питання розвитку особистості, формування комунікативних навичок та надання психологічної підтримки.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що досвід використання тренінгових підходів вивчали І. Вачков, Т. Григор’єва, Г. Ковальова, Л. Петровська, В. Семиченко, Є. Сидоренко та ін. Проблеми спілкування досліджували у своїх працях Н. Бабич, А. Бодальова, В. Грехнева, О. Леонтьєва, С. Макаренко, В. Сластьоніна та ін. Проте в наукових працях недостатньо висвітлено питання використання тренінгів при формуванні професійних навичок майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи.

Мета статті – розглянути особливості використання тренінгів при формуванні навичок професійної майстерності та вдосконалення спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Науковці доводять, що тренінгові технології сприяють самореалізації особистості та покращують якість професійного спілкування. Застосування

різноманітних тренінгів у навчально-виховному процесі зумовлено їх ефективністю під час формування та розвитку вмінь і навичок [2]. Учений І. Вачков визначає тренінг як активний метод практичної психології, що використовують для формування навичок самопізнання та саморозвитку [2, с. 21]. Як доводить К. Корольова, у результаті психологічних тренінгів вдосконалюється особиста поведінка та змінюється система відносин із соціальним оточенням [5, с. 76]. Отже, психологічний тренінг використовують для формування навичок самопізнання, рефлексів, зміни ставлення до себе та інших вироблених навичок саморегуляції й покращення емоційної поведінки.

Успіх у роботі будь-якого підприємства залежить від злагодженої роботи його колективу, командної роботи. Наскільки ефективним буде робота готельного підприємства, наскільки задоволеними будуть гості, безпосередньо залежить від поведінки персоналу, уміння вчасно та непомітно для самого гостя виконати будь-яке його прохання. З огляду на це актуальним у наш час є виховання та підтримання високого професійного рівня, а також його ефективне управління на підприємствах гостинності.

На думку Х. Ю. Роглева, тренінги в галузі гостинності – це ефективне професійне навчання з надання готельних послуг за оригінальними програмами з актуальною тематикою, що дають персоналу нові ідеї, методи, підходи у вирішенні стратегічних і оперативних завдань; підвищенні якості обслуговування; допомагають у вирішенні питань і проблем, що виникають у процесі роботи з управління персоналом, маркетингом, комунікаціями, продажами та фінансами [7].

Залежно від видів тренінгів (тренінг ділового спілкування, тренінг поведінки, тренінг креативності, тренінг сенситивності тощо) основними цілями, які об'єднують різні за напрямом і змістом тренінгові групи, є:

- 1) допомога в дослідженні й вирішенні психологічних проблем;
- 2) покращення психологічного здоров'я;
- 3) вивчення психологічних основ спілкування;
- 4) розвиток самосвідомості з метою особистої зміни й корекція поведінки;
- 5) сприяння особистому зростанню та розвитку [3, с. 60].

Учені також виокремлюють критерії ефективності щодо результатів проведення тренінгів:

- підвищення аутопсихологічної, психологічної та професійної компетентності;
- перехід на новий рівень професіоналізму;
- розвиток готовності до саморозвитку та самореалізації в професійної діяльності;
- створення оптимістичної професійної перспективи та оволодіння прийомами (технологіями) професійного самозбереження;
- переборювання деструктивних професійних змін і запобігання втраті значення професійної діяльності [1; 4].

На думку Л. Петровської [8], Д. Рамендика [10], Е. Сидоренка [12] та інших дослідників, основною метою соціально-психологічного тренінгу є підвищення компетентності у сфері спілкування. Тренінг ділового спілкування тлумачать як вид соціально-психологічного тренінгу, спрямований на розвиток умінь та навичок, корекцію й формування установок, необхідних для успішного спілкування в умовах професійної діяльності. Головним для успіху в спілкуванні є готовність орієнтуватися на іншу людину, визнавати цінність його особистості, брати до уваги інтереси партнера. У групах тренінгів з ділового спілкування під час занять обов'язково проводять групові дискусії, рольові ігри, для яких використовують ситуації, що відповідають змісту основної професійної діяльності учасників занять [7, с. 409].

Дослідник Д. Рамендик наголошує, що тренінги спілкування допомагають учасникам уникнути багатьох помилок і знизити гостроту емоційного стресу, що виникає при труднощах у спілкуванні. Тренінги спілкування використовують для того, щоб навчити студентів ефективної поведінки в різних ситуаціях спілкування та розвивати в них відповідні навички [9, с. 7]. Таким чином, результатом успішного тренінгу зі спілкування повинна стати адекватна самооцінка, зміна стратегії поведінки та подолання будь-яких перешкод у спілкуванні.

На сьогодні досвід доводить, що рівень професійної освіти майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи, у якій професійна культура спілкування визначає поняття “професійна компетентність”, повинен бути забезпечений педагогічною системою професійної освіти. Метою впроваджених тренінгів є формування готовності майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи до реалізації функцій з професійної діяльності спілкування. На основі надання їм психологічної педагогічної допомоги й підтримки міжособистісного та внутрішньогрупового спілкування такі заняття спрямовані на створення свідомих комунікативних умінь та формування реалістичної впевненості в собі. Студенти оволодівають уміннями вислухати й зрозуміти іншого, висловити свою думку та побажання так, щоб перекласти дії співрозмовника й зробити його своїм партнером.

Упроваджуючи на заняттях тренінги зі спілкування, ми поставили такі завдання:

- розвиток комунікативних навичок, які зміцнюють соціальні зв'язки;
- розвиток соціального уявлення про людину, здатність до емпатії, співпереживання, створення у вихованців відчуття, що їх розуміють і приймають;
- розвиток здатності до самоаналізу, самопізнання, навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе;
- усвідомлення своєї позиції в спілкуванні розуміння й аналіз своєї установки під час сприймання різних людей;

- оволодіння способами вираження своїх емоцій (як позитивних, так і негативних);
- навчання конструктивних способів виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів;
- формування й розвиток здібностей прогнозувати поведінку іншого, передбачати свій вплив на нього;
- формування активної соціальної позиції учасників і розвиток у них здатності ефективно взаємодіяти з оточенням;
- розвиток уміння й потреби в пізнанні інших людей, гуманному ставленні до них.

При формуванні професійного спілкування в майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи ми використовували тренінги навичок спілкування, описані в працях Д. Рамендика [9], І. Вачкова [3], Б. Матвєєва [7]. Серед тренінгів підготовки до професійного спілкування особливо успішними стали такі:

- вправи для розвитку навичок спілкування: “Впевнені, невпевнені та агресивні відповіді” (Д. Рамендик), “Що приємно більшості людей?” (І. Вачков), “Комплімент” (Б. Матвєєв), “Організація діалогу” (І. Вачков), “Відгадай почуття” (В. Ромек);
- вправи для розвитку впевненості в собі й навичок переконання (формування впевненості в собі – важлива частина особистого загалом і вміння спілкуватися зокрема): “Досвід впевненості поведінки” (Д. Рамендик), “Підбір фраз для контакту” (Д. Рамендик), “Як сказати “ні”” (Д. Рамендик), “Захисна промова” (Д. Рамендик), “Дар переконання” (І. Вачков);
- вправи на спільне виконання завдань: “Корабельна аварія” (Б. Матвєєв), “Катастрофа в пустелі” (І. Вачков), “Три господарки” (Б. Матвєєв), “Ідентифікація з проблемою” (Д. Рамендик);
- вправи на поведінку в конфліктних ситуаціях, агресії, маніпуляції “Поведінка в конфлікті” (В. Ромек), “Спілкування з людьми з аномальною поведінкою або з обмеженими можливостями” (Д. Рамендик), “Уміння передавати інформацію” (І. Вачков), “Почуття” (Д. Рамендик), “Аномальна поведінка” (Д. Рамендик).

Використання цих тренінгів базується на загальноприйнятих принципах діяльності учасників тренінгу:

- *принцип “активності”* – залучення всіх учасників до роботи;
- *принцип “творчої позиції”* – постійне створення під час заняття ситуацій, у яких учасникам доводиться самим розв’язувати проблеми, що виникають у спілкуванні людей, та долати мовні бар’єри;
- *принцип “корегування та усвідомлення своєї поведінки”* – засвоєння та усвідомлення інформації й порад, які людина отримує від інших учасників групи щодо своєї поведінки;

– принцип “пізнання” – ефективність та динаміка пізнавальних процесів набагато вища за ті, які характеризують ці процеси в умовах ізольованої діяльності;

– принцип “щирості та довіри” – як щодо партнерів, так і щодо самого себе. Цей принцип визначає врахування інтересів співрозмовника та прагнення до співчуття. Реалізація цього принципу створює в групі атмосферу довіри, відкритості, яка надає змогу учасникам експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок.

Спираючись на досвід науковців, ми розробили та впровадили тренінги для формування професійних навичок у майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи, які моделювали встановлення контактів та ефективно сприяли розвитку різних форм професійної діяльності й методів спілкування.

Тренінг “СПіР” (служба прийому і розміщення) забезпечує реалізацію таких цілей: тренування навичок активного слухання; подолання психологічних бар’єрів у спілкуванні; оволодіння нормами мовленнєвого етикету; покращення логічного й послідовного висловлювання; розвиток уважності до опонентів та співробітництва з клієнтами.

Тренінг “Бронювання” (попереднє замовлення по телефону) сприяє розвитку таких умінь і навичок: чітко та правильно формулювати свою думку; впевнено пропонувати різні варіанти для замовлень; переконання співрозмовника, не бачачи його; вникання в подробиці сказаного; уважне слухання клієнта, ставлячи запитання, але не перериваючи його.

Тренінг “Офіціант” допомагає майбутнім фахівцям: створювати невимушену атмосферу в спілкуванні; справляти позитивне враження на клієнтів; спонукати гостей до прийняття рішення у виборі замовлень; підбадьорювати та підтримувати співрозмовників у їх виборі; коректно висловлювати свої зауваження чи сумніви.

Проведення цих тренінгів надає змогу створити робочий простір, спонукати студентів до творчості й прояву індивідуальної ініціативи, допомагають подолати професійні та мовні бар’єри. При цьому відбувається активний обмін інформацією між учасниками, студент випробовує себе в різних позиціях, а саме: адміністратора готелю, гостя, офіціанта, клієнта, глядача тощо, тобто він може пережити різні для нього ролі. Інші студенти належно можуть оцінити його роботу та дії – як позитивно, так і критикуючи. У таких умовах програвання професійних ситуацій студентам надають змогу вільного вибору вирішення проблем взаємодії людини з людиною або групою людей та створення позитивного середовища під час спілкування. Відповідно до оцінок своєї діяльності та сомооцінки своїх дій і порівнянь студент зможе покращити професійні вміння та спілкування, яке безпосередньо впливає на професійну діяльність майбутнього фахівця. При спілкуванні під час тренінгу учасники стежать за манерами поведінки, виразом обличчя, фізичним напруженням, тоном та тембром голосу, жестикуляцією, тобто набувають навичок невербального спілкування.

Висновки. Таким чином, під час проведення тренінгів створюють умови для формування нових та більш ефективних навичок професійної діяльності, підвищується компетентність особистості у спілкуванні, тому що професія фахівця готельно-ресторанної справи передбачає активне спілкування, а комунікативна компетентність є частиною професійної компетентності професії типу “людина – людина”.

Предметом подальших наукових пошуків є розробка методичних рекомендацій щодо проведення професійних тренінгів у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Список використаної літератури

1. Большаков В. Ю. Психологический тренинг / В. Ю. Большаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 256 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. / И. В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Ось-89, 2000. – 224 с.
3. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с.
4. Зеер Е. Ф. Психология профессионального образования / Е. Ф. Зеер. – Москва : Флинта, 2003. – 125 с.
5. Корольова К. В. Психологічний тренінг як засіб особистісного зростання / К. В. Корольова // Соціальна психологія . – 2008. – № 3. – С. 76–83.
6. Матвеев Б. Р. Развитие личности подростка / Б. Р. Матвеев. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 220 с.
7. Мунін Г. Б. Менеджмент готельно-ресторанного бізнесу : навч. посіб. / Г. Б. Мунін, Ю. О. Карягін, Х. Й. Роглев та ін. – Київ : Кондор, 2008. – 460 с.
8. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
9. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., исп. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста / Д. М. Рамендик. – Москва : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2007. – 176 с.
11. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 175 с.
12. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Трофимук К. В. Использование тренинговых технологий при профессиональной подготовке специалистов гостинично-ресторанного дела

В статье проведен анализ основных задач и принципов тренингов. Приведены тренинги, которые стали наиболее эффективными при формировании профессиональных навыков и профессионального общения будущих специалистов гостинично-ресторанного дела.

Ключевые слова: *тренинговые технологии, тренинги по общению, специалисты гостинично-ресторанного дела, профессиональная подготовка.*

Trofimuk K. Using Technology Training In Vocational Training Specialists Hotel And Restaurant Business

The article analyzes the main tasks and training principles. Results trainings which were the most effective in the formation of professional skills and professional communication of future specialists of hotel and restaurant business.

Conducting training enables submitted a working space, encouraging students to be creative and display initiatives and help overcome trade and language barriers. Thus there is an active exchange of information between the parties – student tests themselves from different perspectives – namely the position of administrator of a hotel guest, waiter client viewer and so on. Meaning it can survive for a different role. Other students can properly appreciate his work and actions – both positive and critical point of view. In such circumstances playing professional situations, students have a free choice problem of human interaction with a person or group of people and create a positive environment in the communication. According to estimates of its activities and their actions comparisons student can improve professional skills and communication, which directly affects the professional activity of future specialist. When communicating during the training, participants follow the mannerisms, facial expressions, physical tension, tone and timbre of voice and gestures – that is, acquire skills of non-verbal communication.

Key words: *technology training, training at communication, experts hotel and restaurant business, training, culture of professional communication.*

УДК 378.147

А. Я. ЦЮПРИКкандидат педагогічних наук, доцент
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності**ПРОВІДНІ ФУНКЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ
У КОНТЕКСТІ ЗМІНИ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ**

У статті викладено парадигмальні напрями розвитку освіти, що історично реалізувалися й продовжують втілюватися в українській психолого-педагогічній науці та практиці: академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний і гуманітарний. Здійснено аналіз функцій самостійної діяльності студентів ВНЗ системи вищої освіти України другої половини ХХ – поч. ХХІ ст. у контексті зміни освітніх парадигм. Виокремлено провідні функції самостійної діяльності студентів ВНЗ у контексті зміни освітніх парадигм, які поділено на дві групи: класичну та варіативну.

У межах першої групи простежується відповідність самостійної діяльності студентів чотирьом основним функціям педагогіки: виховній, навчальній, освітній та розвивальній. Друга група є варіативною, оскільки кожна з належних до неї функцій має різне значення для різних навчальних дисциплін, профілів навчальних закладів та видів самостійної діяльності.

Ключові слова: освітні парадигми, самостійна діяльність, функції самостійної діяльності студентів

Процес навчання молодого покоління був актуальним за всіх часів. У ХХ ст. відбувалися інтенсивні пошуки в педагогічній теорії та практиці. Звернення до історичного минулого є не тільки доцільним і виправданим, а й необхідним для розв'язання нагальних потреб сьогодення, оскільки наука не може розвиватися без аналізу минулого, оцінювання й систематичного перегляду накопиченої системи знань.

Серед пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти однією з найважливіших є проблема організації самостійної діяльності студентів. У традиційній системі навчання вона спрямована переважно на засвоєння знань, умінь і навичок, а розвиток особистості та її самостійності здебільшого ставиться як другорядна мета.

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли інформація швидко стає неактуальною, спеціалісту необхідно мати достатній рівень умінь самостійної пошукової роботи, щоб бути в змозі оперативно знайти необхідну інформацію та використовувати її у своїй професійній діяльності. Парадигма підготовки кадрів має передбачати “не лише накопичення знань та інформації, а їх постійне оновлення, пошук нової інформації, формування в студентів здатності та готовності до самоосвіти, тобто готувати кадри для інноваційної економіки” [7, с. 65]. У контексті цієї парадигми змінюється роль викладача, який поступово набуває функцій консультанта, дослідника й керівника певного навчального проекту. Цей потенціал має забезпечити радикальне оновлення змісту навчання, підготовку конкуренто-

спроможних кадрів, орієнтованих на ринок праці. Нова парадигма потребує й нових підходів до модернізації навчальних закладів.

Сутність самостійної пізнавальної діяльності, технологію та методику її організації вивчали Ю. К. Бабанський, М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов, І. А. Зимня, І. Я. Лернер, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін, М. М. Солдатенков, Г. І. Щукіна та ін. Парадигмальний підхід досліджували Є. Бережнова, О. Вознюк, С. Гончаренко, В. Кушнір, В. Краевский, М. Романенко, І. Утюж та ін.

Аналіз наукових праць свідчить, що в них недостатньо охарактеризовано генезу самостійної діяльності студентів ВНЗ, не розкрито її як цілісний процес; не простежено в динаміці її становлення й розвиток протягом останніх десятиліть. Усе це потребує детального вивчення як у плані виявлення історичного значення аналізованих подій, так і в ракурсі врахування позитивного досвіду та використання його в сучасних умовах перебудови освіти в Україні.

Мета статті полягає в здійсненні аналізу провідних функцій самостійної діяльності студентів ВНЗ системи вищої освіти України другої половини ХХ – поч. ХХІ ст. у контексті зміни освітніх парадигм.

На початку ХХІ ст. розпочались суттєві зміни в освіті, зумовлені, передусім, такими чинниками, як інтенсивний розвиток комп'ютерних технологій та наймовірно швидке збільшення інформаційних джерел. Вони повинні були вплинути, насамперед, на самостійну діяльність студентів, докорінно змінюючи її форми, методи та засоби.

Філософія освіти використовує поняття “парадигма” для позначення культурно-історичних типів педагогічного мислення та педагогічної дії: при цьому освітня парадигма в історії розвитку педагогічної теорії і практики проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, статичності, коли вона стає млявою та заважає розвитку, що приводить до розвитку нової парадигми, яка реалізується шляхом поширення нових ідей, принципів і приводить до переосмислення основних понять і їхніх зв'язків [4].

В основі формування тієї чи іншої парадигми педагогіки лежать певні наукові підходи, які відображають історичні, національні, культурні, соціальні, економічні, науково-технічні, гуманітарні та інші тенденції розвитку суспільства. Так виникли авторитарна, технократична, традиційно-консервативна, гуманістична, інноваційна та інші парадигми в педагогічній науці. Останніми роками відбувається трансформація парадигми педагогічної науки, спрямована на акцентування її ціннісного аспекту.

Нині визначено декілька типів інтерпретації відносин людини зі світом (природничо-науковий, експертно-впливовий, перевтілювальний), які передають основні уявлення про особистість упродовж ХІХ–ХХ ст. і відображають зміст парадигмальних напрямів розвитку освіти, що історично реалізувалися й продовжують втілюватися в українській психолого-педагогічній науці і практиці: *академічного, професійно орієнтованого, професійно-технологічного й гуманітарного* [3, с. 265]. Вони відрізняються ме-

тою, змістом, провідними орієнтирами, теоретичними поглядами на особистість в освітньому просторі.

У межах *академічної педагогічної* парадигми відбувалось підвищення суспільно-політичної й науково-культурної обізнаності. На цьому етапі розвитку наукові уявлення про особистість і рушійні сили її розвитку відображали в основному систему якостей та властивостей, що підлягали поетапному формуванню.

Історично другою визначаємо *професійно орієнтовану педагогічну парадигму*. Початок її впровадження збігається з національно-визвольними змаганнями 1917–1920 рр. Перебудову вищої освіти в цей час пов'язували з утворенням низки нових вищих навчальних закладів переважно університетського типу, які водночас мали забезпечувати й спеціальну (вузько-професійну) підготовку фахівця.

Становлення наприкінці 1980-х рр. *професійно-технологічної педагогічної парадигми* було об'єктивно зумовленим, тим більше, що різка зміна в цей період соціально-економічної ситуації в країні спроектувала необхідність підготовки фахівців, здатних збільшувати ефективність професійної діяльності за необхідності швидкої зміни її змісту.

Від початку 1990-х рр. відбувається перехід до *гуманітарної педагогічної парадигми*, що супроводжується посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багатоступеневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації й гуманітаризації змісту навчання. На відміну від етапу професійно-технологічної педагогічної парадигми, новітній етап у підготовці фахівців соціально-освітньої сфери визначаємо як час гуманітарних технологій.

Гуманітарна педагогічна парадигма визначає якісно новий рівень розробки напрямів освітньої теорії та практики. Головною її характеристикою є вихід за межі розгляду освіти в категоріях “пізнання” й “практичне засвоєння”. Формуються не знання та не професійні вміння, а людина як суб'єкт самопізнання й власного досвіду. Фахівець гуманітарної орієнтації особистісно поєднаний зі своєю професією. Це означає, що відносини з іншою людиною є способом її життя, а не набором професійних прийомів. Сформоване ставлення фахівця до іншої людини стає запорукою того, що він сам віднині буде здатен успішно впоратися і з виробничими проблемами, і з самовдосконаленням, тобто з визначенням перспектив і темпів власного розвитку.

На початку ХХ ст. загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років; у наш час цей процес займає лише рік; відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Тому “головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції,

яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст; оскільки експоненціальний темп розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10–15 років. Все це вимагає побудови інтегративної педагогічної парадигми, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків” [1, с. 155], Відтак, можна говорити про певну інтегративну тенденцію розвитку сучасної освіти. Поняття “парадигмальна освітня революція” стало доволі продуктивним для аналізу освітньої ситуації тому, що ми перебуваємо на зламі епох – переходу людства до інформаційного суспільства [10].

Водночас саме по собі це поняття ще не пояснює тенденцій розвитку освітньої сфери, а лише дає методологічний інструментарій для історико-генезисного та структурно-функціонального аналізу нової філософсько-освітньої парадигми XXI ст. Загалом “не можна сказати, яка з парадигм “краща”, а яка “гірша”, кожна з них є певним науковим відображенням певних тенденцій розвитку суспільства, деякої частини світової спільноти чи світу загалом і тому має право на існування” [2, с. 41].

На противагу знаннєвому підходу, предметоцентризму у формуванні змісту освіти [11], була висунута концепція культурологічного підходу, яка розглядає його як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тожний за структурою людській культурі в усій її структурній повноті.

Цивілізаційна парадигма потенційності освіти “включає суперечності, що існують у сучасному світі та в освіті, в її рушійних силах розвитку, створюючи теоретико-методологічну базу для формування нових поглядів на вже відомі філософські категорії, що дозволяють по-новому побачити феномен освіти як фундаментальність єдності цивілізаційної й культурної компоненти; осмислити розрив між ними; показати, що в граничному синтезі духовної діяльності цивілізаційна парадигма освіти розглядається як сукупність системоутворюючих ідей і принципів, які є теоретико-методологічними і світоглядними основами освітньої теорії та практики, і, як наслідок, такими, що визначають шлях розвитку людства” [12, с. 62].

Дослідження цивілізаційної природи освіти розширює уявлення й можливості для прийняття ідеї різноманіття світу як становлення індивідуальності, для визнання необхідності виходити в освіті із загальнолюдських завдань і цінностей.

Таким чином, у педагогічній теорії парадигму розуміють як цілісну вихідну концептуальну схему, певний методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують у науці упродовж певного історичного періоду [6].

Під самостійністю розуміють вольову властивість особистості, якій притаманні незалежність, активність, свідомість і відповідальність, уміння самостійно мислити та приймати рішення, здатність до конкретного виду

діяльності, яка виявляється під час виконання навчально-пізнавальних і практичних завдань [9, с. 14]. Отже, можна вважати, що “пізнавальна самостійність” лежить в основі “вмінь самостійної пізнавальної діяльності студентів”. Пізнавальна самостійність студентів у процесі навчання необхідна, оскільки вона повинна забезпечити здійснення одного з найважливіших принципів педагогіки вищої школи – принципу свідомості.

Діяльність, в основі якої лежить взаємодія викладача та студента, сприяє розвитку особистості й позитивно впливає на самостійну роботу студентів. Виявлені стійкі та повторювані елементи, які є найбільш значущими з погляду бути сприятливими або несприятливими для самостійної роботи студентів: зміст діяльності й технологія її здійснення; умови, в яких відбувається самостійна діяльність студентів; режим діяльності; характер відносин у групі, вчинки, поведінка, мотиви [8].

Особистісно орієнтований характер освіти й навчання сприяє формуванню творчого світогляду студентів, їх здатності до творчого перетворення дійсності, до проектування, організації та здійснення такої діяльності, яка допускає інваріантність розв’язання професійних завдань, багатокритеріальний контроль та оцінювання досягнутих результатів. Ця умова буде ефективною за наявності в педагога професійного досвіду організації самостійної роботи інноваційного типу, особистісної спрямованості на новий спосіб навчальної роботи, інтелектуального та психологічного сприйняття ним новизни. Упровадження інновацій “потребує не лише наукового обґрунтування, популяризації, а й готовності педагогів до їх засвоєння, а головне – до прийняття” [5, с. 4].

Таким чином, особистісно орієнтований підхід зумовлює певні особливості організації самостійної роботи студентів. Він передбачає спеціальну організацію навчальної діяльності. Об’єктивні проблеми навчання суспільних дисциплін у технічних коледжах диктують потребу навчання на основі якісно нових технологій. Утвердження парадигми особистісно орієнтованої освіти вимагає розроблення та впровадження відповідних технологій у всіх ланках навчального процесу, у тому числі під час самостійної роботи. Особистісний сенс професійної підготовки спрямовує навчання на самоактуалізацію та саморозвиток майбутнього спеціаліста.

Дослідження впливу індивідуально-типологічних властивостей студентів на особливості організації їхньої самостійної роботи є перспективним напрямом, оскільки надає змогу отримати конкретні рекомендації щодо підвищення результативності самостійної роботи студентів. З метою врахування індивідуально-психологічних властивостей студентів викладачам необхідно під час організації самостійної роботи впроваджувати способи психологічного впливу на особистість, які сприяють переорієнтації студентів на гуманістичну парадигму в професійній діяльності й розкритті їх творчої індивідуальності.

Узагальнюючи викладене вище, виокремлюємо *провідні функції самостійної діяльності студентів ВНЗ у контексті зміни освітніх парадигм, які поділяємо на дві групи.*

Першу групу умовно можна назвати класичною, оскільки в її межах відслідковуємо відповідність самостійної діяльності студентів чотирьом основним функціям педагогіки: виховній, навчальній, освітній та розвивальній.

Виховна функція полягає в тому, що самостійна діяльність формує в студентів світоглядні позиції, ціннісні орієнтації, почуття відповідальності, позитивні норми поведінки, що спрямовані на формування цілісної особистості. У контексті зміни парадигм ця функція є найбільш “чутливою” й найбільш глибоко відображає сутність парадигми: технократичної, гуманітарної чи іншої.

Освітня функція полягає в тому, щоб оптимально сприяти здобуванню знань, навичок і вмінь та на їхній основі формувати власну систему компетентностей загальних і професійних. Ця функція теж тісно пов’язана з парадигмальними змінами, оскільки цінності освіти в різних парадигмах можуть значно відрізнятись.

Розвивальна функція виявляється в тому, що постійно забезпечує інтелектуальний, професійний, психологічний і духовний розвиток студентів, а також їхні особистісні якості. Розвивальна функція узалежнюється від існуючої парадигми в освіті тим, на які власне якості робиться акцент.

Навчальна функція є опорною в самостійній діяльності й відіграє в ній ключову роль. Вона найменш залежна від парадигми, оскільки значною мірою спирається на знання й уміння. Хоча, варто зазначити, що тут відчувається велика відмінність між природничо-математичними (практично незалежними), гуманітарними (більш залежними) та суспільними (дуже залежними) дисциплінами.

Ці функції є універсальними для всіх видів самостійної діяльності, усіх типів навчальних закладів і вікових категорій.

Другу групу можна назвати варіативною, оскільки кожна з належних до неї функцій має різну вагомість і значення для різних навчальних дисциплін, профілів навчальних закладів та видів самостійної діяльності.

Коригувальна функція виявляється в тому, що студент змінює стиль поведінки та учіння, деякі погляди, переконання, принципи й ставлення до оволодіння знаннями, навичками та вміннями.

Культурологічна функція полягає в тому, що студент формує світогляд, систему цінностей, розвиває культуру навчальної й дослідної діяльності.

Мотиваційна функція стимулює інтереси та позитивні мотиви до навчання.

Організуюча функція полягає в поєднанні в єдину систему змісту й самоорганізації навчання.

Орієнтувальна функція надає змогу спрямувати студента в потоці інформації, одержаної з різноманітних джерел: лекцій, практичних занять, навчальної та наукової літератури тощо.

Спонукальна функція полягає в постійному стимулюванні студентів до оволодіння знаннями, самостійної активної пізнавальної діяльності.

Функція *стабілізації діяльності*. Її можливості значно обмежені. Це пов'язано з тим, що об'єкт мимовільного самоконтролю, наявний у структурі сприйняття, визначається не свідомо поставленою метою, а мимовільно задається конкретною діяльністю.

Висновки. Таким чином, провідні функції самостійної діяльності студентів ВНЗ у контексті зміни освітніх парадигм можна поділити на дві основні групи: класичну та варіативну. У межах першої групи простежується відповідність самостійної діяльності студентів чотирьом основним функціям педагогіки: виховній, навчальній, освітній та розвивальній. Для кожної із цих функцій є кореляційна складова самостійної діяльності. Друга група є варіативною, оскільки кожна з належних до неї функцій має різну вагомість та значення для різних навчальних дисциплін, профілів навчальних закладів і видів самостійної діяльності.

До подальших досліджень зраховуємо розробку періодизації теорії самостійної діяльності студентів ВНЗ системи вищої освіти України другої половини ХХ – поч. ХХІ ст.

Список використаної літератури

1. Вознюк О. В. До проблеми обґрунтування інтегральної педагогічної парадигми / О. В. Вознюк // Нові технології навчання : матеріали міжнародної конференції “Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики ХХІ ст.” / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України ; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ ; Вінниця, 2010. – № 66. – Ч. 1. – 247 с.
2. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес: від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної / С. Гончаренко, В. Кушнір // Педагогічна освіта і освіта дорослих Європейський вимір : зб. наук. праць. – Київ ; Хмельницький : ІПОЮД, 2008. – С. 41–65.
3. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Н. Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 256–265.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Москва : Знание, 1989. – 80 с.
6. Корчевський Д. Парадигмальний підхід до інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю / Д. Корчевський // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 60–68.
7. Куценко В. І. Нова парадигма якісної освіти як важливого чинника економічного зростання України / В. І. Куценко // Экономика и управление. – 2011. – № 3. – С. 60–66.

8. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Луценко. – Харків, 2002. – 18 с.
9. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій : монографія / О. П. Муковіз. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – 180 с.
10. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 09.00.10 / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.
11. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1986. – 152 с.
12. Утюж І. Г. Цивілізаційна парадигма освіти: теоретико-методологічний аспект / І. Г. Утюж // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. – Вип. 38. – С. 60–66.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2016.

Цюпрук А. Я. Ведущие функции самостоятельной деятельности студентов вуза в контексте изменения образовательных парадигм

В статье изложены парадигмальные направления развития образования, которые исторически реализовались и продолжают воплощаться в отечественной психолого-педагогической науке и практике: академическое, профессионально ориентированное, профессионально-технологическое и гуманитарное. Осуществлен анализ функций самостоятельной деятельности студентов вузов системы высшего образования Украины второй половины XX – нач. XXI в. в контексте изменения образовательных парадигм. Выделены ведущие функции самостоятельной деятельности студентов вуза в контексте изменения образовательных парадигм, которые разделены на две группы: классическую и вариативную.

В рамках первой группы наблюдается соответствие самостоятельной деятельности студентов четырем основным функциям педагогики: воспитательной, учебной, образовательной и развивающей. Вторая группа является вариативной, поскольку каждая из принадлежащих к ней функций имеет разную значимость для различных учебных дисциплин, профилей учебных заведений и видов самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: образовательные парадигмы, самостоятельная деятельность, функции самостоятельной деятельности студентов.

Tsiupryk A. Leading Functions of the Independent Activity of University Students in the Context of Changing Educational Paradigms

The article presents the paradigmatic areas of education, that realized historically and continue to be implemented in national psycho-pedagogical science and practice-academic, professional-oriented, professional-technological and humanitarian. Their content is shown. The analysis of the functions of the independent activity of university students of higher education of Ukraine in the second half of the XXth – early XXIst century in the context of changing educational paradigms is carried out. The leading functions of the independent activity of university students in the context of changing educational paradigms are determined and divided into two groups.

The first group has the classical name, because it bears the correspondence the of independent activity of university students with the four basic functions of pedagogy – educational, academic, educational and developmental.

These features are universal for all types of independent activities, all types of schools and age groups.

The second group of features can be called variable because each function appropriate to it has a different significance and importance for various disciplines, types of educational institutions and independent activity.

There are identified two main groups of the leading functions of independent activity of university students in the context of changing educational paradigms: classical and variable. Within the first group there is the correspondence of students' independent activity with the four basic functions of pedagogy – educational, academic, educational and developmental. The second group of functions is variable as each function which is appropriate to it has a different significance and importance for various disciplines, types of educational institutions and independent activity.

Key words: *educational paradigm, independent activity, the function of students' independent activity.*

УДК 378.011.3-051:62/69

С. Г. ШЕРЕМЕТЬЄВА

аспірант

Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті описано професійну підготовку майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності. Розглянуто структуру готовності майбутнього вчителя технологій до педагогічної діяльності. Обґрунтовано, що підготовка майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності повинна бути тісно пов'язана з навчально-виховним процесом вищого навчального закладу, у ході якого студенти мають можливість закріплювати на практиці отримані теоретичні знання й практичні вміння. Виділено основні компоненти готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічні технології, учителі технологій, педагогічна діяльність, уміння, навички.

Сучасна система освіти перебуває в стадії динамічного оновлення. Імпульсом цьому стали процеси реформування суспільства загалом та розвиток самої освітньої системи.

Вивчення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності має важливе значення для підвищення якості підготовки майбутніх вчителів, особливо в зв'язку з інтенсифікацією інноваційних процесів у сучасній системі освіти [4].

Обговорення проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності є ключовим питанням загальної й вищої педагогічної освіти.

В епоху інформатизації суспільства відбуваються значні зміни й у сфері освіти. На перше місце виходять не просто знання, а вміння застосувати ці знання для вирішення різноманітних життєвих професійних завдань. Якість освіти тепер пов'язують з поняттям конкурентоспроможності фахівця, його компетентністю, що передбачає, насамперед, уміння працювати з інформацією, приймати самостійно обґрунтовані рішення, оновлювати свої знання. Тому одним з важливих завдань вищої освіти стала підготовка майбутніх учителів, зокрема вчителів професійної освіти, до педагогічної діяльності з використанням засобів і методів інформаційних технологій.

Дослідження освітніх систем різних країн показують, що практично в усіх них переглядають цілі загальної освіти, змінюють зміст, форми й методи, хоча в кожній країні ці процеси проходять по-різному.

У нашій країні, незважаючи на складні соціально-економічні умови, система загальної освіти розвивається в напрямі підвищення її варіативності, інтегрованості освітніх програм та їх гуманітаризації.

Мета статті – обґрунтувати методи підготовки майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності.

Розвиток педагогічних технологій у сучасній освіті сприяє збагаченню професійно-педагогічної, зокрема професійно-методичної, підготовки, наповнюючи її новим змістом, формами, методами та прийомами навчання, створюючи нові засоби навчання й удосконалюючи ті, що діють. Технологічна підготовка та культура майбутнього вчителя надають змогу усвідомлювати своє покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, подивитися на педагогічний процес з позицій кінцевого результату [5].

Здатність студентів до педагогічної діяльності, результатом якої є готовність до цього виду професійної діяльності, реалізується в процесі загальної професійної підготовки й має спільні з нею компоненти. Водночас вона має свої специфічні особливості, зумовлені характером педагогічної діяльності й вимогами до особи, що її здійснює. Отже, згідно з провідними ідеями особистісно-діяльнісної теорії (А. Н. Леонтьєв, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та ін.), розглядатимемо структуру готовності майбутнього вчителя технологій до педагогічної діяльності як сукупність чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів, наповнених якісними характеристиками й показниками:

1. Мотиваційний компонент, що виражає усвідомлене ставлення педагога до педагогічної діяльності і його ролі у вирішенні актуальних проблем сучасного навчання.

2. Змістовий компонент, що об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку технологій, їх види й ознаки.

3. Операційний компонент, що заснований на комплексі вмінь і навичок із застосування педагогічних технологій у структурі професійної діяльності.

4. Компонент рефлексії, що характеризує пізнання й аналіз учителем явищ свідомості та діяльності [6].

Виходячи із цього, можна підтвердити, що системотвірним стрижнем професійної підготовки вчителя технологій до педагогічної діяльності є психолого-педагогічний і методичний блок дисциплін та підготовка майбутнього вчителя цього напрямку. Отже, майбутнього педагога потрібно навчати ставити педагогічні цілі як проекти формування компетентностей, а не тільки орієнтувань у деякій наочній сфері (у вигляді знань, умінь, навичок); він повинен володіти ефективною діагностикою ситуації розвитку особистості студентів; уміти здійснювати оцінювання й проектування механізмів, ресурсів його розвитку; володіти педагогічними технологіями; співпрацювати зі студентами в здійсненні соціальних і етично-гуманітарних проектів; пред'являти новий культурний досвід, що перетворює освітній процес на природний саморозвиток; створювати свої авторські педагогічні системи. Проте, зміст педагогічної освіти не в повному обсязі ідентичний тій професійній реальності, з якою на практиці зіткнеться майбутній педагог.

При цьому необхідно застосовувати такі інноваційні педагогічні технології:

— знайомство з моделями особистісно орієнтованого навчання студентів;

- використання проектно-дослідного методу навчання;
- навчання студентів у співпраці (учитель – студент, студент – студент, студент – учитель);
- оцінювання всіх видів діяльності студентів з використанням спеціальних критеріїв і форм;
- зв'язок навчального проекту з освітніми державними стандартами та навчальними програмами;
- інтерактивні методи навчання;
- навчання рефлексії;
- навчання за допомогою спеціальної системи запитань;
- формування критичного мислення й навичок мислення високого рівня [3].

Підготовка майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності, на наш погляд, повинна бути тісно пов'язана з навчально-виховним процесом вищого навчального закладу, у ході якого студенти мають можливість закріплювати на практиці отримані теоретичні знання й практичні вміння.

Першорядну роль у навчанні майбутніх учителів технологій знань, умінь і навичок до педагогічної діяльності ми відводимо організації педагогічних умов, що сприяють усебічному розвитку майбутнього вчителя технологій, удосконаленню його педагогічної майстерності. Педагогічні умови передбачають включення студентів у творчу діяльність і науково-педагогічні дослідження, в основі яких лежить використання комп'ютерних навчальних програм [2].

Сукупність педагогічних умов, що підвищують ефективність підготовки майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності, потрібно поділити на три групи:

1) дидактичні – умови оволодіння студентами теоретичними, практичними й методологічними знаннями, вміннями та навичками педагогічної діяльності в навчальному процесі;

2) психолого-педагогічні – умови розвитку позитивної мотивації до застосування інформаційно-комунікаційних технологій і ціннісного ставлення до інформаційної культури, особисте прийняття технологій комп'ютерного навчання в цілому, розвиток творчих здібностей до педагогічної діяльності при створенні навчальних програм і використання їх у процесі навчання;

3) організаційно-методичні умови – створення середовища, що забезпечує формування досліджуваної готовності, організація занять з регулярним і цілеспрямованим використанням засобів ІКТ для навчання самих студентів, співпраця кафедр психології, педагогіки й технологічних дисциплін.

Охарактеризуємо детальніше ці умови.

Під дидактичними умовами ми маємо на увазі орієнтованість змісту підготовки майбутніх учителів технологій на застосування навчальних

програм у професійній діяльності шляхом додаткового включення в зміст технологічних дисциплін і дисциплін психолого-педагогічного напрямку, навчальних програм, що стосуються застосування їх у навчальному процесі до педагогічної діяльності; регулярне й цілеспрямоване використання в навчальному процесі активних методів навчання (метод проектів, рольові ігри, елементи програмованого, комп'ютерного, проблемного й розвивального навчання); спрямованість процесу навчання на формування професійно орієнтованих знань, умінь і навичок та використання комп'ютерних технологій навчання; починаючи з перших курсів, навчання майбутніх учителів технологій, застосування в навчальному процесі ВНЗ засобів ІКТ при поясненні, закріпленні, перевірці, оцінюванні знань, умінь і навичок, а також при організації самостійної роботи студентів. Дидактичні умови спрямовані на регулярне й послідовне застосування комп'ютерних технологій у навчанні самих майбутніх учителів технологій, сприяють досягненню єдиної мети – формуванню комп'ютеризованого інформаційно-освітнього середовища ВНЗ. Майбутні вчителі технологій, навчаючись у середовищі із широким використанням комп'ютерних технологій, можуть побачити всі їх позитивні сторони, а також особливості їх використання на різних етапах навчання.

Психолого-педагогічні умови передбачають психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів технологій, спрямовані на підвищення професійної готовності до педагогічної діяльності в педагогічних навчальних закладах, формування в студентів активного ставлення до застосування комп'ютерних технологій у навчанні; виховання інтересів до комп'ютерних програм широкого спектра застосування та потреб у засвоєнні й використанні таких програм; володіння сучасними методами навчально-виховної роботи в системі педагогічної діяльності; формування інтересу й професійно-творчої активності в створенні навчальних програм; забезпечення особистісно орієнтованого підходу до кожного студента; включення студентів у систематичну творчу діяльність з конструювання, створення, розробки сценаріїв, тестування й налаштування комп'ютерних програм; заохочення самостійного отримання знань, умінь і навичок за допомогою засобів ІКТ, а також використання одержаних знань, умінь і навичок у практичній педагогічній діяльності.

Необхідними організаційно-методичними умовами підготовки майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності стали:

- сучасне інформаційно-освітнє середовище у ВНЗ як необхідна умова інформатизації вищої освіти;
- модернізація системи методичної роботи у ВНЗ як основа організації процесу навчання майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності;
- організація виховної освітньої роботи з розвитку вмінь і навичок створення й застосування навчальних програм;

– створення творчого розвивального середовища, спрямованого на складання авторських програм навчального характеру [4].

Організаційно-методичні умови передбачають формування й розвиток у майбутніх учителів технологій потреби в застосуванні та створенні навчальних програм у навчальному процесі педагогічних навчальних закладів. До організаційно-методичних умов варто зарахувати створення навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності в педагогічних навчальних закладах освіти.

Готовність майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності включає компоненти, критерії й рівні. Ці основні характеристики готовності майбутнього вчителя визначають подальшу якість і професійну спрямованість майбутнього фахівця.

Виділяють такі компоненти готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності:

1. Мотиваційний – сукупність мотивів, що відповідають цілям і завданням педагогічної діяльності.
2. Когнітивний – пов'язаний з пізнавальною сферою людини. Він є сукупністю знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності.
3. Операційний – сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності.
4. Особистісний – сукупність особистих якостей, важливих для виконання професійної діяльності [5].

Структура готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності може бути подана також як сукупність таких компонентів:

- професійна придатність;
- професійна підготовленість;
- особисті характеристики вчителя;
- професійна компетентність педагога.

Спираючись на досвід багатьох учених, критерії визначають як ознаки, за якими відбувається оцінювання рівня функціонування й розвитку. До основних критеріїв готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності можна зарахувати: інформаційний, операційно-діяльнісний, творчий, особисто-ціннісний, результативно-рефлексійний [1]. Одним з основних компонентів готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності є визначення рівня сформованості та готовності. Учені виділяють такі рівні:

Адаптаційний (початковий) – вчитель володіє низьким рівнем знань зі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін; відсутня самостійність у навчальній діяльності; низький рівень контролю, самоконтролю й корекції власної професійної діяльності; прояв незадоволеності вибором професії, слабкий рівень усвідомлення цілей сформованості майбутньої професійної діяльності.

Елементарний (середній) – пасивне ставлення до професійної діяльності; фрагментарні й несистематичні знання зі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін; недостатні вміння використовувати наявні знання для формування професійного становлення.

Частково-пошуковий (достатній) – емоційно-позитивне ставлення до професійної діяльності; яскраво виявляються знання зі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, активність у їх подальшому оволодінні; прогнозування, здатність оцінити та відкорегувати свою професійну діяльність; здатність до саморозвитку й самодіагностики; самооцінка власних можливостей не завжди адекватна.

Творчо-дослідницький (високий) – чітке позитивне ставлення до професійної діяльності; вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; високий рівень знань зі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін; потреба в педагогічному самовдосконаленні й розвитку особи, поглиблення теоретичних і методичних знань; адекватна самооцінка й високий рівень самостійності [4].

Висновки. Отже, під формуванням готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності в педагогічних навчальних закладах розуміють процес цілеспрямованого розвитку в умовах сучасного утворення всіх сторін і якостей особи, які становлять готовність до цієї діяльності.

Проблема підготовки майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності в педагогічних навчальних закладах недостатньо розроблена й вимагає подальшого дослідження та пошуку оптимальних шляхів її формування.

Список використаної літератури

1. Барбина Е. С. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя / Е. С. Барбина // Педагогические науки : сб. науч. трудов. – Херсон : Изд-во ХГПУ, 2001. – Вып. 27. – С. 96–99.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Прогресс, 1985. – 378 с.
3. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и путь исследования : монография / А. В. Глузман. – Москва : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
5. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Миколаївська область / ред. рада вид.: В. Г. Кремень (гол.) та [ін.] ; редкол. В. Д. Будак (гол.) [та ін.]. – Київ : Знання України, 2010. – 311 с.
6. Пехота О. М. Освітні технології. Бібліографічний покажчик / О. М. Пехота. – Миколаїв, 2001. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Шереметьева С. Г. Профессиональная подготовка будущих учителей технологий к педагогической деятельности

В статье описывается профессиональная подготовка будущих учителей технологий к педагогической деятельности. Рассматривается структура готовности будущего учителя технологий к педагогической деятельности. Обосновывается, что подготовка будущих учителей технологий к педагогической деятельности должна быть

тесно связана с учебно-воспитательным процессом высшего учебного заведения, в ходе которого студенты имеют возможность закреплять на практике полученные теоретические знания и практические умения. Выделены основные компоненты готовности будущих учителей технологий к педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогические технологии, учителя технологий, педагогическая деятельность, умение, навыки.

Sheremetyeva S. Professional Preparation of Future Teachers of Technologies is to Pedagogical Activity

In the article, professional preparation of future teachers of technologies is described to pedagogical activity. The structure of readiness of future teacher of technologies is examined to pedagogical activity. Grounded, that preparation of future teachers of technologies to pedagogical activity, must be closely associated with the educational process of higher educational establishment during that students have the opportunity to fasten in practice theoretical knowledge and practical abilities are got. The basic components of readiness of future teachers of technologies are distinguished to pedagogical activity.

In the article it is marked on the use of such innovative pedagogical technologies, as: acquaintance with the models of the personality-oriented studies of students; use of a project-experience method of studies; studies of students are in a collaboration; an evaluation of all types of activity of students is with the use of the special criteria and forms; connection of educational project is with educational state standards and on-line tutorials; interactive methods of studies; studies of reflection; studies are by means of the special system of questions; forming of the critical thinking and of thinking of high level.

Three groups of pedagogical terms that promote efficiency of preparation of future teachers of technologies to pedagogical activity are outlined: didactics; psychological and pedagogical; organizationally-methodical terms.

Also, in the article four components of readiness of future teachers of technologies are distinguished to pedagogical activity: motivational is totality of reasons that answer aims and tasks of pedagogical activity; cognitive- related to the cognitive sphere of man; operation is totality of abilities and of practical decision of tasks in the process of pedagogical activity; personality is totality of the personal internals important for implementation of professional activity.

Key words: pedagogical technologies, teachers of technologies, pedagogical activity, ability, skills.

УДК 378.635.5(477.54):811.111

Н. В. ЯКОВЕНКО

старший викладач

О. Є. ГУТНІК

викладач

І. М. БЕРЕЗНЕВА

старший викладач

Національна академія Національної гвардії України, м. Харків

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті йдеться про основні підходи до формування комунікативної компетентності особистості та визначено специфіку такої роботи у військовому ВНЗ. Здійснено аналіз різних підходів щодо визначення понять “компетенція”, “компетентність”. Розглянуто вивчення курсу іноземної мови на засадах компетентнісного підходу, що дає змогу сформувати необхідні вміння й навички для успішного вирішення професійно значущих проблем. Обґрунтовано думку про необхідність формування комунікативної компетентності в майбутніх військових спеціалістів, виходячи з вимог і специфіки професійної діяльності. Розкрито основні шляхи формування комунікативної компетентності курсантів в умовах військового ВНЗ, а також переваги застосування активних методів навчання під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу. З метою підвищення рівнів засвоєння іноземної мови проаналізовано можливість використання таких сучасних методів, як: метод дискусій, ігрові методи, комунікативні тренінги. Зазначено, що такі підходи дають можливість удосконалювати не лише комунікативні вміння, а й важливі для військового фахівця особистісні риси: толерантність, виваженість, політкоректність тощо.

Ключові слова: іноземна мова, компетенція, компетентність, військовий ВНЗ, комунікація, толерантність, активні методи.

Беззаперечно велике значення іноземної мови для військового фахівця. Іноземна мова як навчальний предмет і робить помітний внесок у культуру розумової праці курсантів, і впливає на розвиток їх творчих і комунікативних можливостей. Цільовою установкою навчальної дисципліни “Іноземна мова” є формування в курсантів готовності та 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. Соціокультурна компетенція – компонент іншомовної комунікативної компетентності, комплекс знань, умінь і навичок особистості, що дає змогу ефективно брати участь у міжкультурній комунікації, що включає знання про повсякденне життя жителів країни досліджуваної мови та рідної країни, про досягнення іншомовних націй у всіх сферах суспільного життя, традиції (географічні та історичні звичаї, а також фонетичні,

лексичні, граматичні, стилістичні знання, що забезпечують здатність спілкуватися в культурному середовищі різних соціальних груп. Формування означених компетентностей – складний багаторівневий процес. Важливо чітко визначати вихідні положення формування базових якостей курсантів і добирати найбільш оптимальні засоби для здійснення такої роботи.

Мета статті полягає у визначенні провідних засобів формування комунікативної компетентності курсантів військових ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови.

У мовній освіті взагалі та у військовій мовній освіті зокрема в наш час однією з провідних цілей навчання будь-якої іноземної мови є формування комунікативної компетентності. Необхідно чітко визначити засоби, методи й технології, за допомогою яких можна сформувати та оцінити рівень комунікативної компетентності. Наявність відповідного рівня комунікативної компетентності допомагає людині ефективно спілкуватися з людьми й співпрацювати з ними в усіх сферах життєдіяльності. Ставлячи за мету навчання іноземної мови формування комунікативної компетентності, іноземна мова стає не лише навчальною дисципліною, а й засобом розширення співробітництва, досягнення взаєморозуміння й збагачення культури особистості. Іншомовна комунікативна компетенція є однією з найважливіших складових професійної компетентності сучасного фахівця.

Трактування поняття “комунікативна компетентність (компетенція)” в науковій літературі відрізняється неоднозначністю.

Термін “компетенція” запропонував Н. Хомський (Массачусетський університет, США) з посиланням на Вільгельма фон Гумбольдта, який висловлював ідею про необхідність співвчення мови та культури ще в 1822 р. Н. Хомський уперше виділив у окреме поняття лінгвістичну компетенцію (“linguistic competence”) і використав її стосовно теорії мови в контексті досліджень проблем генеративної (трансформаційної) граматики [4, с. 9]. Спочатку термін “компетенція” означав здатність, необхідну для здійснення мовленнєвої діяльності, переважно в рідній мові.

Іншомовна комунікативна компетентність має тривалу історію вивчення, і наразі існують кілька моделей, що функціонують в освітніх системах (М. Байрам, В. Бім, В. Сафонова, Дж. А. Ван Ек та ін). Поняття “комунікативної компетентності” в західній літературі, як зазначалося вище, було введено Д. Хаймсом, а в українських дослідженнях – І. Зимньою. Спочатку його використовували в галузі навчання іноземної мови, де зараз іншомовну комунікативну компетентність розглядають як мету й планований результат навчання. Необхідно зауважити на існуванні неоднозначного підходу до визначення цього поняття. Деякі дослідники визначають метою навчання іноземним мовам іншомовну комунікативну компетентність (І. Зимня, К. Левітан, А. Хуторський та ін.), інші в цьому аспекті говорять про компетенції (О. Бондаренко, В. Сафонова, І. Халєєва та ін). Ми дотри-

муємося думки, що метою навчання іноземних мов у ВНЗ є іншомовна комунікативна компетентність, а вона, в свою чергу, складається з декількох компетенцій: мовної, мовленнєвої, соціокультурної. В 1975 р. опис комунікативної компетентності був здійснений Ван Еком на основі специфікацій Ради Європи. Він уважав, що комунікативну компетентність утворюють такі компоненти або субкомпетенції:

- лінгвістична компетенція (знання словника й граматичних правил);
- соціолінгвістична компетенція (вміння використовувати й інтерпретувати мовні форми згідно із ситуацією/контекстом);
- дискурсивна компетенція (вміння розуміти та логічно вибудувувати окремі висловлювання з метою смислової комунікації);
- стратегічна компетенція (вміння використовувати вербальні й невербальні стратегії для компенсації відсутніх знань);
- соціокультурна компетенція (певний ступінь знайомства з соціокультурним контекстом);
- соціальна компетенція (бажання й готовність взаємодіяти з іншими, вміння керувати ситуацією) [6, с. 53].

Дослідники М. Каналь і М. Свейн розглядають комунікативну компетенцію, що лежить в основі системи знань і навичок, необхідних для здійснення комунікації (наприклад, знання лексики та навичка використання соціокультурних правил і установок). Комунікативна компетенція, на думку М. Каналя та М. Свейна, належить як до знань, так і до навичок в “реальному спілкуванні”. Функціональний підхід до мови дав змогу вченим говорити про компонентний склад комунікативної компетентності, яка містить граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну компетенції [5, с. 47–54].

Науковець К. Левітан розглядає комунікативну компетентність фахівця як “такий рівень навченості взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, який необхідний йому для адекватного виконання професійних функцій у межах своїх здібностей і соціального статусу” [2, с. 368].

Із цієї дефініції випливає, що комунікативна компетентність характеризується не тільки притаманними конкретному фахівцю індивідуально-психологічними властивостями, а й професійним і соціальним середовищем. Ця професійна якість особистості вирізняє три основні характеристики:

- а) практичне володіння індивідуальним запасом вербальних і невербальних засобів для актуалізації інформаційної, експресивної та прагматичної функцій професійної комунікації;
- б) вміння варіювати комунікативні засоби та процесі комунікації у зв'язку з динамікою ситуації професійного спілкування;
- в) вміння побудови мовленнєвих актів згідно з мовними та мовленнєвими нормами [2, с. 369].

У межах комунікативного спрямування в методиці українського навчання іноземних мов комунікативна компетентність є основною метою навчання іноземної мови й визначається як спільне володіння мовою. На нашу думку, визначення В. Сафонові найбільш повно відображає сутність іншомовної комунікативної компетентності: “Іншомовна комунікативна компетентність являє собою певний рівень володіння мовою, мовленням і соціокультурними знаннями, навичками та вміннями, що дають змогу слухачу комунікативно-прийнятно й доцільно варіювати мовну поведінку залежно від функціонального фактора іншомовного спілкування, створює основу для комунікативного бікультурного розвитку” [1, с. 108]. Іншомовна комунікативна компетентність включає в себе мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції. Мовна компетенція передбачає знання структури мови, адекватне вживання мовних одиниць у мовленні та здатність співвідносити їх з національно-культурною семантикою. Мовленнєва компетенція – це знання правил мовної поведінки, їх використання відповідно до ситуації мовлення, здатність розуміти й породжувати мовленнєве висловлювання.

Соціокультурна компетенція включає в себе знання соціального та культурного життя, передбачає пізнання й досвід не тільки своєї, а й чужої культури, вміння розпізнавати та аналізувати ситуацію іноземною мовою, давати їй оцінку та знаходити шляхи вирішення комунікативних завдань і домагатися поставлених цілей.

Треба розрізнити соціокультурну компетенцію в межах вивчення іноземних мов і соціокультурну компетенцію в більш широкому значенні. Наприклад, П. Сорокін вважає поняття “соціокультурні компетенції” та “соціокультурні цінності” синонімами, до соціокультурних цінностей він зараховує:

- правову компетентність, що включає знання законів узагалі та міжособистісних стосунків зокрема – компетентність у моральних нормах відносин;
- орієнтація спеціаліста в соціокультурних цінностях;
- культуру міжособистісного спілкування;
- ерудованість фахівця в галузі соціального розвитку суспільства, культури, економіки, політики;
- комунікабельність, вміння встановлювати контакти, використовувати різні комунікативні засоби;
- професійну делікатність, яка виявляється в такті/культурі спілкування;
- емоційну стійкість і толерантність;
- вміння приймати рішення та брати на себе відповідальність за якість їх виконання й наслідки;

– вільну орієнтацію в соціокультурних цінностях відповідного соціуму та професійної діяльності [3].

Соціокультурна компетенція в контексті вивчення іноземних мов та теорії міжкультурної комунікації – один із основних компонентів комунікативної компетентності.

Ми вважаємо, що соціокультурна компетенція – це комплекс знань, умінь і навичок особистості, які дають можливість ефективно брати участь у міжкультурній комунікації. Соціокультурна компетенція включає знання про повсякденне життя жителів країни досліджуваної мови та рідної країни, про досягнення іншомовних націй у всіх сферах суспільного життя, традиції та звичаї, географічні та історичні, а також фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні знання, що забезпечують здатність спілкуватися в культурному середовищі різних соціальних груп. Соціокультурна компетенція курсантів включає здатності розуміти й адекватно використовувати в мовленні соціокультурну та військову професійну лексику, коректно застосовувати знання про культуру носіїв мови, про армію країни досліджуваної мови, вміння долати упереджене ставлення до інших культур. Формування соціокультурної компетенції нерозривно пов'язане з основними цілями освіти: практичною, розвивальною та виховною. Виховна є найбільш значущою, оскільки від вирішення цього завдання залежить формування в сучасній молодій людині почуття патріотизму та інтернаціоналізму. Вивчаючи англійську мову, ми формуємо культуру світу в свідомості людини. Ми вивчаємо та порівнюємо мовні явища, звичаї, традиції, мистецтво, спосіб життя народів.

Важливим завданням викладача у військовому ВНЗ стає оптимальний вибір засобів навчання. До провідних засобів формування комунікативної компетентності курсантів у процесі вивчення іноземної мови ми зараховуємо використання активних методів навчання та застосування мультимедійних технологій. Активні методи навчання передбачають використання цілої системи прийомів для активізації пізнавальної діяльності курсантів (дискусійні методи, ігрові методи, соціально-психологічні тренінги, кейс-стаді тощо). Мультимедійні технології дають можливість комбінувати можливості комп'ютерних і традиційних засобів передачі аудіо- та відеоінформації, а це, в свою чергу, підвищує мотивацію до навчання, підтримує інтерес, активує довготривалу пам'ять. Інтерактивність, наочність, динамічність реалізуються під час роботи з технічними засобами навчання (відеороликами, відеофільмами, презентаціями тощо), що дає змогу говорити про комплексний метод навчання іноземної мови.

Висновки. Отже, поступальний розвиток армії можуть здійснити тільки високопрофесійні кадри, підготовлені не тільки з погляду своєї спеціальності, а й такі, які вміють ефективно спілкуватися, долати психологічні бар'єри в комунікації, знаходити вихід із будь-якої конфліктної ситуа-

ції. Тому вивчення іноземної мови стає не просто важливим, а одним із пріоритетних завдань сучасної вищої військової освіти.

Список використаної літератури

1. Берков В. П. Двухязычная лексикография / В. П. Берков. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 1996. – 387 с.
2. Левитан К. М. Юридическая педагогика : учебник / К. М. Левитан. – Москва : Норма, 2008. – 432 с.
3. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. – Москва : Политиздат, 1992. – 543 с.
4. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский ; под общ. ред. В. А. Звягинцева ; Серия переводов. – Вып. 1. – Москва, 1972. – 233 с.
5. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 47–54.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – P. 53.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2016.

Яковенко Н. В., Гутник О. Е., Березнева И. Н. Формирование коммуникативной компетентности курсантов военных вузов в процессе изучения иностранного языка

В статье идет речь об основных подходах к формированию коммуникативной компетентности личности и определена специфика такой работы в военном вузе. Осуществлен анализ различных подходов к определению понятий “компетенция”, “компетентность”. Рассмотрено изучение курса иностранного языка на основе компетентностного подхода, что позволяет сформировать необходимые умения и навыки для успешного решения профессионально значимых проблем. Обосновывается мнение о необходимости формирования коммуникативной компетентности у будущих военных специалистов исходя из требований и специфики профессиональной деятельности. Раскрыты основные пути формирования коммуникативной компетентности курсантов в условиях военного вуза. Раскрыты преимущества применения активных методов обучения при изучении дисциплин гуманитарного цикла. С целью повышения уровней усвоения иностранного языка проанализирована возможность использования таких современных методов, как: метод дискуссии, игровые методы, коммуникативные тренинги. Указано, что такие подходы позволяют совершенствовать не только коммуникативные умения, но и важные для военного специалиста личностные качества: толерантность, взвешенность, политкорректность и тому подобное.

Ключевые слова: *иностраный язык, компетенция, компетентность, военный вуз, коммуникация, толерантность, активные методы.*

Yakovenko N., Gutnik O., Berezneva I. Formation of Communicative Competence of Cadets of Military Institutions of Higher Education in Foreign Languages Studying

The article deals with the main approaches of communicative competence of the individual and specific features of this work in a military university. The analysis of different approaches to the definition of “competence”, “competency” has been made. We consider the course of foreign language study course on the basis of competence approach that allows you to create the necessary skills and abilities to successfully resolve important issues professionally. The idea of the necessity of communicative competence in future military specialists is based on the requirements and specific professional activity. The authors reveal the main ways of communicative competence of cadets in terms of military institutions of higher edu-

cation. The benefits of active learning methods in the study of humanities disciplines have been revealed. To enhance the learning a foreign language, the authors analyze the use of modern methods such as: discussion method, playing techniques, communication training. In the article the authors note that the leading means of formation of communicative competence of students in the process of learning a foreign language include the use of active learning techniques (discussion methods, gaming methods, socio-psychological training, case study, etc.) and the use of multimedia technologies (combining computer and traditional means of transmission of audio and video). Interactivity, visualization, dynamism is implemented while working with technical means of training (videos, audios, presentations, etc p), which suggests an integrated method of learning a foreign language. Such approaches can not only improve communication skills, they are also important personality trains for military specialist such as: tolerance, prudence, political correctness and so on.

Key words: *foreign language competence, competency, military institutions, communication, tolerance, active methods.*

УДК 796.08

A. I. VANYUK

PhD physical education and sports
Zaporizhzhya National Technical University

D. V. VANYUK

PhD physical education and sports
Zaporizhzhya National University

MODERN APPROACH IN TRAINING VOLLEYBALL PLAYER LEVEL IN HIGH SCHOOL

The problems of improving the effectiveness of sports training volleyball in high school. The study used data from a questionnaire survey of coaches and student-athletes. Experience sports training volleyball, basketball and track and field athletes, successfully participated in the international arena. It was found that high sports results effectively provide: hard sports selection, motivation and mobilization of student-athletes, large training loads, participation in important competitions, the system recovery programs, combining sport and study.

Key words: volleyball, training, selection, motivation, load, competition, recovery, study, student-athlete.

Volleyball is one of the most popular students sport, having an ancient traditions in big sport. Because of this, many countries anchor their hope for training in the student's volleyball team of high-level athletes.

However, recently a student volleyball began to lose ground. Every year in the national team of volleyball becoming less and less pupils at university [1]. This is due to the fact, that currently in use in the student volleyball approaches to the organization of sports training students volleyball, described in the literature and practice [1; 2; 3; 4], does not rely to modern requirements, dictated by the dynamics of the development of this game. These approaches do not address the methodological and organizational-pedagogical terms of forming the key systemic aspects of sports training in university: sports selection, motivation, programming, effective implementation of the training process, its staffing, a combination of intense exercise and study competitors. The necessity to address all these issues due to the practical problems, facing today's in head of student volleyball, participate actively in the training of volleyball athletes for national teams.

The **main goal of work** – to develop a modern and innovative approaches to the training of high-level volleyball players in university. To achieve this goal, we used the analysis of the current data and best practices of student-athletes volleyball training system, athletes, basketball players.

Useful information is also given by method of survey of teachers-coaches and student-athletes.

The results of research. Today, to achieve greate success in volleyball can only by the intensification of sports training volleyball.

The effectiveness of this way in the present conditions to confirm the 80% surveyed trainers of teachers, involved into improvement of sports students.

The process, itself, involves four phases: selection; motivation and mobilization; forming a training program; activities of the program. Selection for training in groups of higher sports skills should be conducted on the following strict criteria: health; preliminary sports, technical and special physical fitness; compliance with the requirements of the morpho-type volleyball; the functionality of the body; overall physical performance.

Motivation and mobilization successfully achieved by taking into account the internal motivations of students to active training in volleyball.

First of all, formation of the training program includes the development of the target model of competitive activity.

The main thing at this stage – to solve the problem of modeling the optimal repletion, ensuring readiness of the athlete to the high sports achievements. To do this you must correctly choose the most effective means, methods, competently build goals, objectives and content of the periods and phases of the training, the degree of specialization of the pedagogical process in the dynamics of athletic training; the ratio of intensity of the functioning of the general and special funds and types of sports training. It is also necessary to identify control points and methods for evaluating general and specific sports readiness.

It is essential that training program was full of exercises that effectively develops and improves physical and mental qualities, needed to achieve high results in modern volleyball. This is all kinds of reactions (simple discernment, choice, change tracking, a moving object), agility, coordination, jumping ability, explosive and fast strength, speed, “the feeling of speed, movement,” attention to sustainability, operational thinking, emotional stability, initiative and others.

It is necessary for each kind to choose volleyball training, adequate role of his game and individual psychophysiological features.

Intensive implementation of a planned set of training requires a parallel implementation of effective after working recovery, because the load on the body in the process of sports training intensified increase manifold due to the increase mainly neuromuscular stress.

Modern recovery system includes a set of teaching, medical, biological and psychological means. The trend of modern sport in its excess loads – passion biomedical, especially medication, which is not safe for a growing body.

After working practice recovery athletic performance student-athletes involves a wide-emptive use of pedagogical and psychological recovery of funds and the use of only certain elements of medical and biological agents, safe for young people. This view also holds, according to the survey, 60% of coaches working in collegiate sports.

In our opinion, a good recovery effect can bring the following system of global and local recovery activities, which also doesn't require large material costs, which is important in the work with students in modern conditions: the rational planning of training; optimal combination of general and special funds; optimal construction of training and competitive micro, meso and macro cycles; waviness and variability of the load; widespread use of switching, nonspecific

physical activities; the right mix of work and leisure; the introduction of special recovery cycles.

An effective remedy promotes proper construction of separate training sessions with the use of reconstruction funds to relieve fatigue, namely, a full warm-up and complete the individual final part of the class; the right choice of training place that meets all the necessary sanitary requirements; the introduction of special exercises for active recreation and relaxation; creating a positive emotional background.

It is also advisable certain biomedical activities: qualified timely assessment of the state of health; operational information about the current functional status; a balanced diet with increased biological activity of the product; balneotherapy (sauna, massages, etc.).

Extremely important when working with students in an intensive training regime has the qualifications and professionalism of teachers, trainers and their personal qualities. A student-athlete must trust the coach, deeply believe and respect him. A coach should have deep knowledge in the field of intensive sports training, to be a humanist, but at the same time demanding teacher, to take care not only about sports results, but also about health, life of the students, their future professional career. It should be noted that the success of the teacher-coach of high level volleyball players also depends on whether he focuses on the training process of his wards. If he distracted the department for other types of work, are obliged to teachers in high school, the effectiveness of its work in the position of coach of the volleyball team is problematic.

It is very important, especially in modern conditions of development of market relations, when high school graduates should possess high competitiveness, know and be able to put into practice a combination study with intense exercise. The practice of endless sabbatical leave has long outlived its usefulness. And today's students are reluctant to resort to it.

Our experience and interviews with student-athletes show the following system events, which allows to solve this problem. At first, it is a clear plan of students of their working time, and, also, with the help of a teacher-coach, then – the strict implementation of the regime of the day, mandatory and punctual implementation of the planned activities (it is very important to control on the part of the trainer and self-control, which helps to maintain the diary). Significantly also help an individual training plan, the extension of the sessions (if needed), free entrance to the lectures.

Conclusions. Years of experience of sports perfection volleyball players and athletes in other sports in the Zaporozhye National Technical University and Zaporizhzhya National University shows: 1) the preparation for the great sport of volleyball in modern conditions is quite feasible task for schools with good sports facilities and qualified teachers-trainers; 2) the solution of this problem requires creative innovation; 3) the most effective way to achieve high results in the student volleyball is the intensification of athletic training student volleyball players, providing well-supplied system of selection, motivation, mobilization,

volleyball students, modeling and implementation of training programs, focused on high training loads, the use of an effective system of remedial actions, rational combination of training with their studies at the university under the guidance of a professional instructor-coach, a full-time, which is dedicated to only sports training volleyball.

Prospects for further research is improving all components of the intensification of preparation of volleyball players and their synthesis into an effective system of training process. As for us, this will greatly enhance the effectiveness of the student volleyball.

References

1. Лапинский Е. В. Пути развития большого мужского волейбола в Украине / Е. В. Лапинский // Современная стратегия и инновационные технологии физ. совершенствования студ. Молодежи / под ред. Р. Т. Раевского. – Одесса : Наука и техника, 2010. – С. 97–98.
2. Беляев А. В. Волейбол : учебник для высших учеб. заведений физ. культуры / А. В. Беляев, М. В. Савин. – Москва : Спорт. Академ. Пресс, 2002. – 368 с.
3. Фурманов А. Г. Подготовка волейболистов / А. Г. Фурманов. – Минск : МЕТ, 2007. – 329 с.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2016.

Ванюк О. І., Ванюк Д. В. Сучасний підхід у підготовці волейболістів високого рівня у ВНЗ

У статті розглянуто питання підвищення ефективності спортивної підготовки волейболістів у ВНЗ. Використано дані анкетного опитування тренерів і студентів-спортсменів. Враховано досвід спортивної підготовки волейболістів, легкоатлетів та баскетболістів, що успішно виступали на міжнародних аренах. Встановлено, що високі спортивні результати ефективно забезпечують: жорсткий спортивний відбір, мотивація й мобілізація студентів-спортсменів, великі тренувальні навантаження, участь у відповідальних змаганнях, система відновлювальних заходів, поєднання спорту та навчання.

Ключові слова: волейбол, тренування, відбір, мотивація, навантаження, змагання, відновлення, навчання, студент-спортсмен.

Ванюк А. И., Ванюк Д. В. Современный подход в подготовке волейболистов высокого уровня в вузе

В статье рассмотрены вопросы повышения эффективности спортивной подготовки волейболистов в вузе. Использованы данные анкетного опроса тренеров и студентов-спортсменов. Учен опыт спортивной подготовки волейболистов, легкоатлетов и баскетболистов, успешно выступавших на международных аренах. Установлено, что высокие спортивные результаты эффективно обеспечивают: жесткий спортивный отбор, мотивация и мобилизация студентов-спортсменов, большие тренировочные нагрузки, участие в ответственных соревнованиях, система восстановительных мероприятий, сочетание спорта и учебы.

Ключевые слова: волейбол, тренировка, отбор, мотивация, нагрузка, соревнования, восстановление, учеба, студент-спортсмен.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 51 (104)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: А. О. Бессараб, С. В. Старкова
Технічний редактор: А. С. Лаптева

Підписано до друку 12.10.2016.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 39,13. Обл.-вид. арк. 39,66. Тираж 500 пр. Зам. № 13-16Ж.

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.